



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA



**Resiliencia y Estilos de Afrontamiento
en niños con padres divorciados**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

DULCE ROCIO OLIVAS CASTRO

No. Cta. 0923820

ASESOR:

DRA. NORMA IVONNE GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES

TOLUCA, MÉXICO; JUNIO DE 2016.

ÍNDICE

I. Resumen	9
II. Presentación	11
III. Introducción	15
IV. Marco Teórico	21
Capítulo 1. Resiliencia	21
Concepto.....	21
Antecedentes	23
Factores de riesgo y de protección	25
Factores protectores internos.	27
Factores de protección externos.....	28
Modelo de la resiliencia.....	29
Construcción de la resiliencia en la niñez y adolescencia.....	31
Resiliencia y familia.	36
Resiliencia y escuela.	37
Pilares	38
Características y recursos de la resiliencia en niños y adolescentes.....	39
Capítulo 2. Afrontamiento	42
Concepto.....	42
Antecedentes	43
Afrontamiento como proceso	44
Etapas.....	45
Estilos	46
Estilo de afrontamiento centrado en el problema.....	47
Estilo de afrontamiento centrado en la emoción.	48
Otros tipos de afrontamiento.....	49
Determinantes para la selección de respuestas de afrontamiento.....	51
Recursos.....	52
Salud y energía.....	52

Creencias positivas.....	52
Técnicas para la resolución del problema.....	53
Habilidades sociales y Apoyo social.....	54
Recursos materiales.....	54
Limitaciones en la utilización de los recursos de afrontamiento.....	54
Condicionantes personales.....	55
Condicionantes ambientales.....	56
Grado de amenaza.....	56
Modelo de estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986)	57
Capítulo 3. Infancia	60
Definición	60
Clasificación.....	61
Primera Infancia.....	61
Segunda Infancia.....	62
Teorías del Desarrollo Psicológico.....	62
Etapas de Desarrollo Psicológico según Erikson.....	62
Teoría de Vygotsky y la tradición soviética.....	64
Perspectiva Humanista. El desarrollo del ser interior.....	65
Teorías del Desarrollo Moral.....	68
Teoría de Piaget. Los estadios morales.....	68
Teoría de Kohlberg. Razonamiento moral.....	69
Factores sociales del desarrollo psicológico y moral	71
Familia.....	71
Situaciones conflictivas en la familia.....	73
Escuela.....	75
Grupo de pares.....	77
Sociedad.....	78
V. Método	80
Objetivo General	80

Objetivos específicos	80
Tipo de estudio.....	80
Planteamiento del problema.....	80
Variables	85
Resiliencia.....	85
<i>Definición conceptual</i>	85
<i>Definición operacional</i>	86
Afrontamiento.....	86
<i>Definición conceptual</i>	86
<i>Definición operacional</i>	86
Hipótesis	87
Población	87
Muestra	88
Instrumento	88
Diseño de investigación	89
Captura de datos.....	90
Procesamiento de la información	91
Algoritmo para prueba de hipótesis	91
VI. Resultados.....	92
VII. Discusión.....	96
VIII. Conclusiones.....	107
IX. Sugerencias.....	111
X. Bibliografía	113
XI. Apéndices	126

I. Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue relacionar la resiliencia y los estilos de afrontamiento en niños de padres divorciados. Debido a esto, se empleó un tipo de estudio correlacional, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (1998), tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables.

Dentro de este trabajo de investigación, se efectuó la aplicación de dos instrumentos de medición, por un lado el Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia, 2011), compuesto por 32 ítems que miden tres dimensiones de resiliencia que son: Factores de protección internos, Factores de protección externos y Empatía (González-Arratia, 2011). Así como la Prueba multidimensional y multisituacional de enfrentamiento a los problemas (Reyes y Góngora, 1996), conformada por un total de 108 reactivos, en el caso de esta investigación se aplicó la escala correspondiente a Problemas de la Vida, la cual consta de 18 reactivos y está constituida por tres de los seis factores, que son Directo-Revalorativo, Emocional-Negativo, Emocional-Evasivo.

Dicha aplicación se efectuó a una muestra de 105 niños, 52 hombres y 53 mujeres cuyas edades oscilaron entre los 8 y 12 años de edad, que se encuentran cursando 3°, 4°, 5° o 6° grado de primaria de dos escuelas, el Centro Escolar Lic. Miguel Alemán y el Instituto Pedagógico de Toluca, ambas pertenecientes a la ciudad de Toluca, Estado de México.

Con base en los resultados, se aceptó la hipótesis nula *Existirá relación estadísticamente significativa entre los factores de la resiliencia y los estilos de afrontamiento en los niños de padres divorciados*, debido a que se encontró una relación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento directo-revalorativo con los factores de protección internos, externos y empatía de la resiliencia. De igual forma, existió una relación negativa estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento emocional-negativo y los factores de protección internos.

Asimismo se presentó una relación negativa estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento emocional-evasivo y los factores de protección externos.

Por otro lado, los resultados también indicaron que tanto niños como niñas, desde la edad de 8 hasta los 12 años, presentan un nivel medio en cada uno de los estilos de afrontamiento, y alcanzaron un nivel alto en cada uno de los factores de la resiliencia. Además, cabe mencionar que no se encontraron diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por los niños y las niñas, de las diferentes edades que conforman el estudio, en cuanto a los estilos de afrontamiento y los factores de la resiliencia. No obstante, tanto en el afrontamiento como en la resiliencia, los varones resaltan con rasgos más activos, independientes y flexibles, mientras que las niñas requieren de un mayor apoyo externo significativo de amigos, maestros y familia; teniendo rasgos más expresivos y emocionales.

Igualmente, se establece que a pesar de que no existan diferencias significativas en el afrontamiento y los factores de resiliencia conforme al género o a la edad, algunas cuestiones de desarrollo infantil, o bien, cuestiones sociales, culturales, familiares y/o escolares influyen de manera directa en la capacidad resiliente del individuo, lo que genera una gran diferencia en la personalidad, el carácter y la actitud ante los problemas por parte de los niños, resaltando la importancia que recibe la familia, la escuela, el grupo de pares, como los factores externos que le pueden brindar el apoyo primordial que el niño necesita para afrontar cualquier situación estresante o adversa.

Finalmente, al término de este proyecto de investigación, se concluyó que los niños hijos de padres divorciados cuentan con un alto nivel en la capacidad resiliente, lo que significa que tienen la capacidad de enfatizar las potencialidades y recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas, superarlas y salir transformado. Y que a pesar de que algunos de estos niños emplean los estilos de afrontamiento que no son necesariamente los más adecuados de acuerdo a la literatura analizada, son estos estilos de afrontamiento los que en ese momento le permiten al niño enfrentar su situación problemática y salir adelante ante la adversidad.

II. Presentación

El presente proyecto de investigación es producto del constante interés propio sobre el estudio de la resiliencia al transcurso de mi formación como Licenciada en Psicología, realizando investigaciones sobre la resiliencia con personas con capacidades diferentes, con jóvenes de preparatorias oficiales y tecnológicas, combinado con el estudio de la calidad de vida en niños, y finalmente este trabajo de investigación destinado al estudio de la relación entre los estilos de afrontamiento y la resiliencia en niños con padres divorciados.

Además, la realización de este estudio de investigación se basa en el hecho de que ambos temas han sido poco estudiados en México, lo que representa un aporte significativo para conocer la relación que tienen el afrontamiento y la resiliencia, ya que ambas influyen en la otra de manera considerable.

Se eligió la temática del divorcio debido a que actualmente el número de divorcios va cada vez en aumento, lo cual no sólo afecta a la pareja que decide separarse, sino también a los hijos productos de ese matrimonio, lo cual genera en el niño un cambio drástico en su vida, viéndose afectado en gran medida durante el proceso de divorcio. Debido a esta situación, resulta importante estudiar su capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento mediante el cual el niño sale avante ante esta situación adversa en su vida.

El presente estudio de investigación se encuentra dirigido a los niños, ya que en muchas ocasiones durante el proceso de divorcio de los padres, se tiende a olvidar, omitir o suprimir los efectos que éste produce en los niños, considerando que posiblemente ellos están bien ante la decisión tomada, cuando normalmente los efectos al principio suelen ser emociones y sentimientos negativos hacia ellos mismos y hacia sus padres.

Dicho proyecto de investigación está estructurado por nueve apartados, el primero de ellos se refiere a una introducción del trabajo de investigación, en el cual se incluyen los antecedentes sobre el estudio de la resiliencia y el afrontamiento, las contribuciones más importantes del proyecto, así como una justificación del porqué la importancia del estudio y un objetivo general a través del cual se orienta la realización de dicho trabajo de investigación.

En el segundo apartado se puede encontrar todo el marco teórico, el cual consiste en la reunión de toda la información teórica que sustenta las variables de investigación, por un lado, la resiliencia, los diversos conceptos existentes que definen la resiliencia, sus factores de protección tanto internos como externos, un modelo de la resiliencia, la construcción de ésta de forma personal, así como la influencia de la familia y escuela principalmente para la creación los pilares de la resiliencia. Por otro lado, el afrontamiento, los principales conceptos que definen el afrontamiento, los distintos estilos de afrontamiento, los determinantes para la selección del estilo de afrontamiento a emplear, los recursos, así como las limitaciones para el empleo de uno u otro estilo. Dentro de este mismo apartado, también se ubica un capítulo sobre la infancia, donde se puede encontrar su definición, las diversas teorías sobre el desarrollo psicológico teorías sobre el desarrollo moral, así como algunos factores sociales para el desarrollo psicológico y moral.

Con respecto al tercer apartado, éste se refiere al método, en el cual se puede encontrar el objetivo general y los objetivos específicos que guía la investigación, el tipo de estudio, asimismo el planteamiento del problema y las preguntas de investigación, de igual forma se definen las variables de resiliencia y afrontamiento a nivel conceptual y operacional; además se encuentran las hipótesis planteadas, la población y la muestra empleada para la realización del proyecto, los instrumentos empleados, que en este caso fueron el Cuestionario de Resiliencia de González-Arratia (2011) y la Prueba multidimensional y multisituacional de enfrentamiento a los problemas de Reyes y Góngora (1996). Asimismo, dentro de este apartado se ubica el diseño de investigación, la captura de información, es decir, cómo los datos fueron codificados, además del

procesamiento de la información, que consiste en el análisis estadístico y finalmente el algoritmo para la prueba de hipótesis.

En relación con el cuarto apartado, se puede observar los resultados obtenidos, presentados a través de distintas tablas, las cuales presentan los puntajes obtenidos por los niños y las niñas, así como por cada edad, en los factores de la resiliencia y los estilos de afrontamiento, al final de dicho apartado se encuentra una tabla que muestra la relación estadísticamente significativa entre los factores de protección internos, externos y empatía de la resiliencia, y los estilos de afrontamiento directo-revalorativo, emocional-negativo y emocional-evasivo.

En el quinto apartado se efectúa un análisis detallado de los resultados, donde se contrasta lo encontrado en la investigación con sus implicaciones teóricas más relevantes y que brindan una explicación sustentada de lo descubierto en los resultados.

En el sexto apartado se presentan las conclusiones últimas de la investigación, producto del análisis de los resultados obtenidos, así como sus implicaciones principales con los objetivos del proyecto, encontrándose que los niños cuenta con una alta capacidad resiliente y el estilo de afrontamiento que emplean es el que en ese momento le está brindando la oportunidad de seguir avante.

En relación al séptimo apartado, en éste se presenta una serie de sugerencias propuestas a partir de los resultados obtenidos, además de lo experimentado por el investigador durante la realización de dicho proyecto de investigación, resaltando la extensa área de oportunidad para futuras investigaciones.

Referente al octavo apartado, este consiste en la bibliografía conformada por las diferentes referencias bibliográficas que sirvieron de apoyo teórico para la realización del presente proyecto de investigación. En el noveno y último apartado, se puede

encontrar los dos instrumentos de medición empleados para evaluar la resiliencia y el afrontamiento.

Finalmente, es importante resaltar que tanto la resiliencia como el afrontamiento son conceptos que pueden brindar mucho más por estudiar, analizar, entender y aportar dentro de los estudios del comportamiento humano, lo cual permitirá una mejor comprensión de la influencia de los diversos factores, tanto personales como interpersonales, para la construcción de la resiliencia y el empleo de los estilos de afrontamiento con el fin de obtener resultados favorables ante la solución de la situación adversa y así poder salir avante e incluso transformado de ésta.

III. Introducción

La psicología positiva, de reciente aparición, ha buscado comprender a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a pensamientos, actitudes y emociones positivas del ser humano. El objetivo era aportar nuevos conocimientos empíricos para ayudar a las personas y/o grupos a resolver problemas de salud y mejorar la calidad de vida, centrandó el concepto de resiliencia, fundamentalmente, en las fortalezas y aspectos positivos presentes en los seres humanos (Munist et al. 1998).

En las últimas décadas, el concepto de resiliencia ha generado gran atención y numerosas investigaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, utilizándolo para designar la capacidad que permite a las personas salir transformadas y enriquecidas al enfrentar situaciones adversas. En el 2002, Grotberg afirmó que la resiliencia había sido reconocida como un aporte a la promoción de la salud mental y que la infancia temprana era un periodo excelente para comenzar con su promoción (Florentino, 2008).

Asimismo, según la APA (2013), la resiliencia es el proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras. La resiliencia no es una característica que la gente tiene o no tiene, sino que incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona (American Psychological Association, 2013).

Uno de los estudios longitudinales más sobresalientes dentro de la investigación sobre resiliencia fue el realizado por Werner y Smith (1982, citado en Munist et al. 1998), quienes estudiaron a un grupo de aproximadamente 500 personas desde el nacimiento hasta los 32 años de edad. En este estudio se denotó que algunos niños que estaban aparentemente condenados a presentar problemas en el futuro, debido a que fueron sometidos a condiciones de extrema pobreza, llegaron a ser exitosos en la

vida, a constituir familias estables y a contribuir positivamente con la sociedad. Estos casos condujeron a los autores a buscar un concepto que reflejase la posibilidad de enfrentar efectivamente eventos estresantes, severos y acumulativos, encontrándose el término de “capacidad de afrontar” estos eventos (Munist et al. 1998).

Dentro de la investigación efectuada por Andrade, Córdova-Alcaraz y Rodríguez (2005), se identificaron las principales características resilientes, entre las cuales se encontraron: manejo de conflicto en relaciones interpersonales, control ante situaciones de riesgo, sentido del humor, orientación al futuro, unión familiar, capacidad para tolerar situaciones difíciles y aceptación de la madre. Asimismo, en otro estudio realizado por Skovdal y Andreouli (2011, citado en Van der Brug, 2012) se encontró que el reconocimiento social facilita la construcción de una identidad positiva; mientras que la apertura y la divulgación sirven como factores de protección para mejorar la capacidad resiliente (Daniel, Apila, Bjorgo y Lie, 2007, citado en Van der Brug, 2012), siendo la superación y la capacidad resiliente factores que ayudan a identificar las cualidades que los niños utilizan para afrontar la adversidad, esto junto con las estructuras de apoyo que se encuentran disponibles para ellos (Van der Brug, 2012).

De igual forma, en otra investigación Alderete y Cardozo (2009) encontraron que los niños resilientes presentan alto autoconcepto, soporte social e inteligencia, siendo el autoconcepto la variable predictora de la resiliencia. Por otro lado, una investigación realizada por Moreno, Quiceno y Vinaccia (2007), indica que el niño y adolescente cuando perciben que no pueden enfrentar sus problemas de forma eficaz, su comportamiento puede tener efectos negativos no sólo en su propia vida sino también en el funcionamiento de sus familias y de la sociedad, teniendo importancia las relaciones entre la resiliencia, los estilos de afrontamiento y otros factores de clase social.

Ahora bien, la relevancia que recibe el estudio de las estrategias de afrontamiento de los niños y adolescentes ha crecido rápidamente en las últimas décadas; debido a que originariamente este concepto fue estudiado, por Lazarus en

1966 y Lazarus y Folkman en 1984, en adultos y su relación con el manejo del estrés (Dumont y Provost, 1999).

El afrontamiento es definido por Lazarus y Folkman (1984, citado en Omar, Paris, Uribe, Ameida y Aguiar, 2011) como el conjunto de respuestas emocionales, cognitivas y comportamentales que los sujetos usan para manejar y tolerar el estrés. Se trata de un proceso complejo, que ha sido descrito tanto como un rasgo, una respuesta situacional o una disposición a responder al cambio.

Lo anterior se ve reflejado en lo que comenta Aldwin (1994, citado en Richaud y Fabiola, 2013) en relación al afrontamiento en los niños, el cual evoluciona desde formas primitivas a otras más refinadas, es decir, los niños pequeños suelen utilizar formas comportamentales de afrontamiento centrado en la emoción, que van dando paso gradualmente a formas verbales de reaseguramiento y luego, a medida que los niños aprenden cómo tranquilizarse, levantarse el ánimo y manejar sus emociones de una manera culturalmente adecuada, aparecen estrategias puramente cognitivas (Richaud y Fabiola, 2013).

Con respecto a esto, Seiffge-Krenke (1995, citado en Dumont y Provost, 1999) consideró que los adolescentes presentan un modo de resolución de problemas de afrontamiento funcional, el cual se basa en la búsqueda de información o asesoramiento, aceptando el apoyo social, además de hacer esfuerzos para resolver su problema; mientras que los niños y adolescentes con problemas psiquiátricos (Reinhard y Ott, 1994, citado en Dumont y Provost, 1999), así como los adolescentes con síntomas depresivos, baja autoestima, bajo apoyo social (Chan, 1995, citado en Dumont y Provost, 1999), y con mala adaptación social (Tolor y Fehon, 1987, citado en Dumont y Provost, 1999) cuentan con un modo de hacer frente a las adversidades a través de la evitación, lo cual es considerado como disfuncional, ya que se afronta mediante la retirada, actitudes fatalistas y la evitación del problema (Dumont y Provost, 1999).

La razón por la cual este proyecto de investigación se orientó a niños hijos de padres divorciados, fue debido a que la separación de los padres ha sido descrita como una de las experiencias más difíciles y dolorosa de enfrentar para los hijos, ya que la familia constituye el soporte psicológico, físico y emocional del niño hacia la madurez; con la separación de los padres, la estructura familiar previa se modifica provocando en los niños sentimientos de soledad y temor respecto de lo que ocurrirá en su cotidianidad y en el futuro (Capponi, 2003).

Aunque parece un hecho totalmente demostrado que el divorcio ocasiona consecuencias negativas en el desarrollo académico y socioemocional de los niños que se crían en este tipo de familias; existen ciertas contradicciones en los resultados de diversas investigaciones en relación con los efectos del divorcio sobre los hijos (Valdés, Carlos, Urías, e Ibarra, 2011).

Por un lado, algunos autores sostienen que el divorcio invariablemente conduce a resultados negativos en el desarrollo de los hijos; dentro de este grupo, puede señalarse a Mabel y Meler (1998, citado en Valdés, Carlos, y Ochoa, 2010) quienes refieren que el divorcio, en especial cuando ocurre en edades tempranas del desarrollo del niño, ocasiona una serie de efectos que interfieren en la adaptación posterior de éste. Dentro de estos efectos se mencionan: a) el derrumbe precoz de la imagen idealizada de los padres, debido a los mensajes negativos que recibe de uno o de ambos; b) carencias afectivas, ocasionadas porque los padres están inmersos en resolver sus problemas económicos y afectivos; c) percepción de rechazo por parte del padre, sobre todo de aquellos aspectos que le recuerdan a la ex pareja, y d) alteraciones del superyo, al existir desavenencia entre los padres en el manejo de las normas (Valdés, Carlos, y Ochoa, 2010).

Asimismo, Jongsman, Peterson, y McInnis (2000), mencionan que las consecuencias de esta crisis en los niños suelen ser: contacto insuficiente o pérdida de contacto con una de las figuras paternas luego de la separación o el divorcio; pérdida de contacto con redes de apoyo significativas debido a cambios de casa o ciudad;

reacciones emocionales intensas de llanto y queja; miedo y preocupación respecto de ser abandonados o separados de sus padres; sentimientos de culpa por la separación de los padres; sentimientos de dolor y tristeza combinados con baja valoración personal, desconfianza, inseguridad y/o pérdida del interés en actividades que antes les generaban placer; aumento en la frecuencia de problemas de conducta; desmotivación escolar y baja en el desempeño; conductas regresivas; manifestaciones de seudomadurez, ya que tienden a asumir roles parentales y nuevas responsabilidades, así como quejas psicosomáticas.

No obstante, otros investigadores sostienen que el divorcio no ocasiona efectos negativos o, cuando los produce, éstos desaparecen a mediano plazo (Valdés, Carlos, Urías, e Ibarra, 2011).

Con la finalidad de explicar dichas contradicciones en estos hallazgos, autores como Ram y Hou (2003), Kelly y Emery (2003) y Valdés, Esquivel, y Artilés (2007) sostienen que los efectos del divorcio en los hijos están mediados por variables tales como la situación socioeconómica después del mismo, el tiempo transcurrido, los conflictos parentales posteriores al divorcio y la participación del progenitor no custodio en la crianza de los hijos, entre otros factores (Valdés, Carlos, Urías, e Ibarra, 2011), por lo que la dinámica familiar que los rodea, tiene grandes implicaciones a nivel personal, social, económico y cultural (Bolívar, Convers y Moreno, 2014).

En el caso del presente proyecto de investigación, éste permitirá saber cómo el niño logra afrontar y superar en forma positiva las adversidades presentes, es decir, a través de qué estilo de afrontamiento hace frente a las dificultades que se le manifiestan, mediante lo cual el niño pueda reintegrarse, en base a la capacidad de fortaleza psicológica y de ejemplar temple ético-moral de estos miembros considerados frágiles de la sociedad (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003); siendo más un protagonista que un receptor, que debe lograr el conocimiento y aceptación de sus capacidades y limitaciones, desarrollando creatividad y ejerciendo una autonomía responsable que le permita contar con habilidades para afrontar eficazmente situaciones específicas,

además de poder proyectarse hacia el futuro y fortalecer los vínculos con sus redes de apoyo (Gonzalez Arratia, Valdéz y Zavala, 2008), planteando la resiliencia como un cambio de paradigma que privilegia el enfoque en las fortalezas, no en el déficit o problema; aquella que involucra a los individuos, familias, grupos, comunidades e instituciones a que sean parte de la solución con el conjunto de recursos internos y externos que permitan enfrentar situaciones críticas (Moreno et al. 2007), con el fin de fortalecer la personalidad resiliente y favorecer el desarrollo del estilo de afrontamiento activo en los niños en riesgo psicosocial.

Es por ello, que la importancia de este estudio radica en el conocimiento sobre los factores que constituyen la resiliencia y su relación con los estilos de afrontamiento existentes en un contexto compuesto por niños, hijos de padres divorciados; por lo que resulta primordial identificar si el ambiente donde se desarrolla el niño es un factor de protección externo importante de la resiliencia que pueda producir diferencias psicológicas en este grupo (González-Arratia, Valdéz, Domínguez, Palomar y González, 2008).

Por lo tanto, esta investigación tiene como principal objetivo determinar el grado de relación entre la resiliencia y los estilos de afrontamiento en niños de padres divorciados.

IV. Marco Teórico

Capítulo 1. Resiliencia

Concepto

La palabra resiliencia proviene de la física, que se emplea en metalurgia e ingeniería civil y es entendida como la cualidad de los materiales que es contraria a la fragilidad y caracteriza su resistencia a los choques, A mayor resistencia, menor fragilidad (ESPASA, 2005); asimismo describe la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora (Munist et al. 1998).

El término resiliencia dentro de la psicología surge a principios de 1980, y a partir de esto, comienza un gran interés por su estudio y operacionalización (González Arratia, 2011). Este inicio tuvo la finalidad de dar una explicación de casos en donde se observó que algunos seres humanos lograban superar condiciones severamente adversas y que, incluso, lograban transformarlas en una ventaja o en un estímulo para su desarrollo biopsicosocial (Munist et al. 1998).

Por ello, Rodríguez (2002, citado en Galende, 2006) señala que el concepto de resiliencia es fácil de entender pero es complicado de definir, así como imposible de ser medido o calculado de manera exacta, lo anterior debido a que el ser humano es capaz de introducir valoraciones, crear un sentido de vida, producir nuevas significaciones en relación con los acontecimientos de su existencia, consiste en considerar a un individuo no como una víctima pasiva de sus circunstancias sino como un sujeto activo de su experiencia (Galende, 2006).

En el caso de Grotberg (1995, citado en Munist et al. 1998), considera que la resiliencia se trata de la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e, inclusive, ser transformado por ellas.

Vanistendael (1994, citado en Florentino, 2008) distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Florentino, 2008).

Rutter (1993, citado en Munist et al. 1998) sostiene que la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida «sana» en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Munist et al. 1998).

Por otro lado, Suárez Ojeda (1993, citado en Florentino, 2008) afirma que la resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos (Florentino, 2008).

Osborn (1994, citado en Munist et al. 1998) considera la resiliencia como un concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños (Munist et al. 1998).

Según la APA, la resiliencia es el proceso de adaptarse a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras. La resiliencia no es una característica que la gente tiene o no tiene, sino que incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser

aprendidas y desarrolladas por cualquier persona (American Psychological Association, 2013).

Y finalmente, en la presente investigación se entiende la resiliencia desde González Arratia (2011), la cual es definida como la capacidad que se da como resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo y su ambiente familiar, social y cultural que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González-Arratia, 2011).

Antecedentes

Durante mucho tiempo, en las distintas esferas de las ciencias humanas, la tendencia para el análisis de las diferentes condiciones adversas fue dar mayor énfasis a los estados patológicos. Por ese motivo, las investigaciones se centraron en la descripción exhaustiva de las enfermedades y en el intento de descubrir causas o factores que pudiesen explicar resultados negativos, o no deseados, tanto en lo biológico como en lo mental. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados con ese método, muchas interrogantes quedaron sin respuesta. A menudo, las predicciones de resultados negativos hechas en función de factores de riesgo que indicaban una alta probabilidad de daño, no se cumplían. Es decir, la gran mayoría de los modelos teóricos resultaron insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y del desarrollo biopsicosocial (Munist et al. 1998).

Por otro lado, la aplicación del enfoque de riesgo, ampliamente difundido en los programas de salud y en diversas investigaciones basadas en ese modelo, mostró la existencia de numerosos casos que se desarrollaban en forma normal a pesar de constelaciones de factores que, en otros individuos, determinaban patologías severas (Munist et al. 1998).

Es por ello que durante la década de los años ochenta surgió un interés creciente por tener información acerca de aquellas personas que desarrollan

competencias a pesar de haber sido criados en condiciones adversas, o en circunstancias que aumentan las posibilidades de presentar patologías mentales o sociales. Se concluyó que el adjetivo “resiliente” expresaba las características de dichas personas y que el sustantivo "resiliencia" expresaba esa condición. Así, el término fue adoptado por las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos (Munist et al. 1998).

Un hito sobre el estudio de la resiliencia lo marcó Werner y Smith (1982, citado en Munist et al. 1998), quienes realizaron un estudio epidemiológico en Hawái, en el cual hicieron un seguimiento durante treinta y dos años de unas aproximadamente 500 personas sometidas a condiciones de extrema pobreza. A pesar de esto, observaron que algunas personas que se encontraban aparentemente condenados a presentar problemas en el futuro, habían logrado sobreponerse y construirse como personas saludables, desarrollando un sentido de coherencia, una convicción de que los obstáculos pueden ser superados y tener expectativas de control personal, construyendo así una vida mejor a través de sus esfuerzos y relaciones. La primera hipótesis que elaboraron los investigadores, era que esto se debía a variables biológicas, especialmente referidas a condiciones genéticas, que los hacían invulnerables, entendiendo el término “invulnerabilidad” como el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas. Posteriormente se constató que todos ellos se desarrollaron junto a un adulto significativo que los había apoyado incondicionalmente (Florentino, 2008), creando de esta manera la capacidad de afrontar (Munist et al. 1998).

Este concepto de resiliencia ha generado, en las últimas décadas, gran atención y numerosas investigaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Lo valioso de esta perspectiva, y sus potenciales aplicaciones, es la construcción de un cuerpo teórico, que garantiza a los profesionales de la salud y de la educación una metodología y les provee de un marco para la elaboración de proyectos y programas,

orientados a recuperar la salud, la dignidad y la condición humana de millones de personas inmersas en situaciones de adversidad (Florentino, 2008).

Seligman y Czikszentmihalyi, (2000, citado en Florentino, 2008), autores pertenecientes a la corriente de la Psicología Positiva, sostienen que la resiliencia contribuye a la calidad de vida, además de ser un eficaz amortiguador del estrés. Lo anterior debido a que Czikszentmihalyi (1998, citado en Florentino, 2008) observó en algunos hombres que sufrieron los horrores de la guerra, el hecho de que podían adaptarse y tener una vida feliz en el exilio. Por lo que se preguntó entonces cuáles eran las características que les permitía lograrlo y realizó estudios a fin de establecer los parámetros que influyeron para tener una vida feliz a pesar de la adversidad (Florentino, 2008).

Desde la psicología positiva el concepto de resiliencia se centra, fundamentalmente, en las fortalezas y aspectos positivos presentes en los seres humanos. Es decir, más que centrarse en las condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas, se preocupa por estudiar las condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo. En el caso del área de la prevención psicosocial se ha fortalecido el concepto de privilegiar los aspectos positivos, creativos, saludables y resilientes de las personas, la familia, la escuela y la comunidad. En este sentido se trata de superar el modelo de enfermedad por una perspectiva que promueva y valore las potencialidades, capacidades, talentos y los recursos propios (Florentino, 2008).

Factores de riesgo y de protección

Los factores de riesgo se centran en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características o cualidades de una persona o comunidad que se asocian a una elevada probabilidad de daño biológico, psicológico y social. Son variables que pueden afectar negativamente el desarrollo de las personas, impidiendo o limitando el potencial de un niño o un joven (Munist et al. 1998).

De acuerdo con Rutter (1985, 1999, citado en González Arratia, 2011) el enfoque de riesgo asume que a mayor conocimiento sobre los eventos negativos, mayor probabilidad de actuar sobre ellos con anticipación para evitarlos, cambiando las condiciones que exponen a un individuo o un grupo a adquirir la enfermedad o el daño.

En este caso, Aguirre (2004) propone una división de los factores de riesgo en:

- Individuales: Desventajas de constitución, complicaciones perinatales, desequilibrio neurológico, incapacidad sensorial, atrasos en las habilidades del desarrollo, dificultades emocionales como apatía, inmadurez, baja autoestima, mal manejo de emociones, problemas escolares, bajo rendimiento, abandono de la escuela, entre otros.
- Familiares y sociales: Nivel socioeconómico, enfermedad mental y/o abuso de sustancias en la familia, desorganización y conflictos familiares, tales como: divorcio, rechazo de los padres, abandono, maltrato y/o abuso infantil, entre otros.
- Del medio: Poco apoyo emocional y social, disponibilidad de alcohol, drogas, armas de fuego en la escuela o comunidad, condiciones de la comunidad como pobreza, desempleo, injusticia social, pandillerismo, entre otros.

Los factores de protección son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables (González Arratia, 2011). Estos factores de protección fueron mencionados inicialmente por Werner y Smith (1982, citado en González Arratia, 2011) y Garmezy (1991, citado en González-Arratia, 2011), quienes identificaron dos tipos de factores de protección que ayudan al adolescente a desarrollar la resiliencia.

- Factores internos, se refieren a los atributos de la propia persona, como las características de disposición o temperamento, inteligencia, sentido del humor, automotivación, autoestima, creatividad, iniciativa, autonomía, sociabilidad, flexibilidad y locus de control interno.

- Factores externos, se refieren a condiciones que actúan reduciendo la probabilidad de daños, tales como la cohesión familiar y la calidez con la que el niño y adolescente es valorado, protegido y amado al menos por uno de sus padres, así como la influencia de la escuela, comunidad y grupos de pares (González Arratia, 2011).

Asimismo, González-Arratia (2011) considera un tercer factor, el cual se refiere al factor de empatía que consiste en el comportamiento altruista y prosocial, determinado por la capacidad de entenderse con los otros, de ser flexible, de pasar de una cultura a otra desarrollando la habilidad de ponerse en el lugar del otro para tratar de imaginar lo que éste siente.

Factores protectores internos.

En relación con los factores protectores internos que facilitan la resiliencia, se considera indispensable ampliar este aspecto debido a que resultan ser características que identifican y están presentes en las personas resilientes. Suárez (1997, citado en González Arratia, 2011), Wolin y Wolin (1993, citado en González Arratia, 2011) y Manciaux (2003, citado en González Arratia, 2011) coinciden en mencionar como factores protectores internos los siguientes:

- Es un individuo que emplea estrategias de convivencia, como adopción de adecuadas decisiones, asertividad, control de impulsos y resolución de problemas.
- Sociabilidad, capacidad de ser amigo, capacidad de entablar relaciones positivas.
- Sentido del humor.
- Locus de control interno.
- Autonomía, independencia.
- Visión positiva del futuro personal.
- Flexibilidad.
- Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
- Motivación intrínseca.

- Competencia personal.
- Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.
- Capacidad de relacionarse.
- Iniciativa.
- Creatividad.
- Moralidad.

Autores como Löesel, Bliesener y Kferl (1989, citado en González Arratia, 2011) agregan otros atributos internos de los niños y niñas resilientes como mayor tendencia al acercamiento, menor tendencia a sentimientos de desesperanza, menor tendencia a la evitación de los problemas y menor tendencia al fatalismo.

Factores de protección externos.

Rutter (1985, citado en González Arratia, 2011) considera que los factores de protección manifiestan sus efectos después de la presencia de algún factor de riesgo o estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperado. Además, un factor protector puede no constituir una experiencia en absoluto, sino una cualidad o característica individual de la persona (González Arratia, 2011).

De manera específica, dentro de los factores protectores externos o ambientales que promueven la resiliencia, se destacan fundamentalmente la familia, la escuela, comunidad y grupos de pares (Munist et al. 1998), los cuales realizan diversas acciones que permiten al individuo, ya sea niño, adolescente o adulto desarrollarse potencialmente, dichas acciones son (González Arratia, 2011):

- Promover vínculos estrechos.
- Valorar y alentar la educación.
- Emplear un estilo de interacción cálido y no crítico.
- Fijar y mantener límites claros mediante reglas, normas y leyes.

- Fomentar relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
- Alentar la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar la ayuda requerida.
- Brindar acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
- Expresar expectativas de éxito elevadas y realistas.
- Promover el establecimiento de logros y metas.
- Fomentar el desarrollo de valores prosociales como el altruismo y la empatía, así como estrategias de convivencia dentro de las que se encuentra la cooperación y solidaridad.
- Proporcionar liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
- Apreciar los talentos específicos de cada individuo.

Modelo de la resiliencia

La resiliencia consiste en centrarse en cada individuo como alguien único, enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo (Grotberg, 2006a).

Grotberg (2006a) menciona que un modelo de resiliencia se puede caracterizar a través de la posesión de cuatro áreas que al interactuar entre sí generan conductas o características resilientes. Estas áreas son los soportes y recursos externos (“yo tengo”), la fortaleza intrapsíquica (“yo soy” y “yo estoy”) y las habilidades interpersonales y sociales (“yo puedo”). La posesión de estas capacidades y la interacción entre ellas es la fuente de resiliencia, por lo que Grotberg (2006a) agrupa los rasgos de resiliencia de la siguiente manera:

Yo tengo:

- Personas en quienes confió y me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Yo soy:

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

Yo estoy:

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

Yo puedo:

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan
- Buscar la manera de resolver mis problemas
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.

- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
- Sentir afecto y expresarlo.

Una persona resiliente no necesita tener todos estos aspectos, no obstante uno solo no es suficiente. Un niño puede tener un ambiente favorable, pero si no tiene las herramientas sociales para relacionarse con el medio, no va a desarrollar su resiliencia. O bien, un niño puede tener una excelente autoestima, pero si no sabe cómo comunicarse con los otros o resolver problemas, así como el hecho de no tener a nadie que lo ayude, no será un niño resiliente (Grotberg, 2006a).

La interacción entre estos factores de cada una de las áreas es dinámica, va variando a lo largo de las etapas de desarrollo humano y cambia de acuerdo con la situación de adversidad. Estos factores pueden actuar de forma independiente o interactuar entre ellos, intensa o moderadamente en algunas situaciones o en forma acumulativa, para prevenir o para minimizar el resultado de la crisis o la adversidad crónica y para contribuir al realce y transformación de la vida de cada uno (Grotberg, 2006a).

Construcción de la resiliencia en la niñez y adolescencia

Munist y Suárez Ojeda (2006) consideran que cuando se habla de la promoción de la resiliencia en los niños, se mencionan intervenciones, actitudes y modelos que los adultos ofrecen y desarrollan para fortalecer y promover la resiliencia. Sin embargo, poco espacio se deja para el protagonismo de los propios niños y adolescentes.

Es por esto que Munist y Suárez Ojeda (2006) comentan el hecho de que es el niño y adolescente quienes tienen que construir conscientemente su propia resiliencia. Potencializando sus posibilidades y recursos existentes para encaminar las alternativas de resolución de las diferentes situaciones que se les presente. Asimismo, el adolescente debe lograr desarrollar factores resilientes para superar las situaciones

adversas en su devenir cotidiano, adoptando como estrategia el desarrollo de factores protectores internos resilientes, así como las características y pilares de la resiliencia, siendo más un protagonista activo que un receptor pasivo.

Con base en, Porzecanski (1983, citado en Munist y Suárez Ojeda, 2006) menciona que el adolescente debe contemplar la realidad que es conocer al hombre que vive en ésta, así como las relaciones que lo vinculan a otras personas, la forma como piensa y actúa. De igual forma, Munist y Suárez Ojeda (2006) comentan que la promoción de las propias capacidades, así como el desarrollo de nuevas fortalezas y competencias son la clave para la construcción de la resiliencia, de ahí proviene la importancia de la introspección individual y la interacción con la familia, escuela, grupo de pares u otros agentes.

Con la finalidad de que el niño y adolescente construyan su resiliencia, o bien, la fortalezcan, Grotberg (2006b) propone una pequeña guía para promover la resiliencia mediante el fortalecimiento de los factores protectores internos, las características, así como los pilares de la resiliencia.

1. Promover la confianza. Consiste en alentar al individuo a mirar a su alrededor, que piense en alguien que conozca capaz de ayudarlo a confiar en él mismo y en los demás.
2. Promover la autonomía. Se refiere a introducir el concepto de que todas las personas cometen errores y lo importante es aprender de ellos, por lo que se debe reforzar la idea de que los errores no son algo de lo cual tiene que avergonzarse, propiciando así la posibilidad de asumir riesgos y de equivocarse.
3. Promover la iniciativa. Consiste en que se le sugiera al niño o adolescente que ofrezca su ayuda a alguien que esté atravesando por algún problema. Para esto será necesario que el niño o adolescente identifique el problema y lo pueda poner en palabras, le busque una posible solución y la pueda poner en práctica, con la finalidad de que pueda analizar el resultado obtenido.

También se sugiere que se le proponga al niño o adolescente que tome la iniciativa de realizar aquello que más le guste sin temor a fracasar.

4. Promover el esmero. Esto se maneja especialmente cuando el niño o adolescente a tenido algún fracaso académico o social, en el cual se sugiere que:

- Haga uso de su autonomía e independencia. Las cuales son herramientas para realizar sus tareas, preguntar cuando algo no le quedó claro, asumir responsabilidad de sus actos y sentirse orgulloso de sus logros.
- Sea cooperativo.
- Mejore su comunicación. Esto le permitirá comunicarse y expresar sus pensamientos y emociones de manera efectiva y asertiva con las personas que interactúe.
- Trate de ser firme. Consiste en que se respete a sí mismo y a los demás, tiene relación con expresar abiertamente sus convicciones y dejar en claro cuales son las conductas que acepta y cuales no, aprendiendo a poner límites claros bien definidos que los demás deberán respetar.
- Aprenda a escuchar. Se refiere a hacerse escuchar por los demás, escucharse a sí mismo, así como escuchar los puntos de vista, pensamientos y sentimientos de los demás.

5. Promover la identidad. Esto se basa en el autoconocimiento, autoconcepto y autoestima, ya que es primordial que el niño o adolescente responda a las preguntas ¿quién soy?, ¿cómo soy en comparación de los demás?, ¿cómo es mi relación con los demás?, ¿qué he logrado hasta hoy? y, ¿hacia dónde me dirijo?.

Cuando el adolescente pueda ser capaz de responder estas preguntas de manera satisfactoria, significa que son personas capaces de controlar su conducta y compararla con los patrones de conducta aceptados, ayudar y apoyar a los demás, hacer realidad sus sueños y cumplir sus metas, así como reconocer la importancia de tener ideales.

Para poder desarrollar la identidad, Grotberg (2006b) sugiere que el niño y adolescente:

- Mantenga lazos familiares firmes.
- Domine su tendencia a involucrarse en actividades que pongan en riesgo su integridad y salud, así como la de los demás.
- Domine su tendencia a involucrarse de manera emocional en los problemas de los demás.
- Desarrolle habilidades sociales y de resolución de problemas, lo cual le ayudará a aprender a escuchar y expresar su enojo, desilusión, desacuerdo y empatía.
- Tenga metas a largo plazo y busque los medios para alcanzarlas y cumplirlas.

Por otro lado, Poletti y Dobbs (2001) sugieren que para la construcción de la resiliencia, el niño debe de desarrollar diversas capacidades:

- Competencias sociales, como son la capacidad de entenderse con los otros, ser empáticos, flexibles, de poder pasar de una cultura a otra mediante la adaptación.
- Capacidad de comunicación, en la cual una manera constructiva de ver la situación adversa es aprender a emplear el sentido del humor.
- Capacidad para resolver los problemas por sí mismo, y en grado caso de no poder resolverlo solo saber reconocerlo y pedir ayuda, así como establecerse objetivos realistas.
- Capacidad de tomar conciencia de la realidad, reconociendo el problema, ponerlo en palabras y buscar la manera de resolverlo.
- Capacidad de autonomía, lo cual le permitirá desarrollar su propia identidad y actuar en forma independiente, teniendo el control de las situaciones y aceptando la responsabilidad de sus actos.
- Capacidad de creer en un futuro positivo con perseverancia y optimismo, desarrollando a su vez una dimensión espiritual.

En relación con la construcción de la resiliencia en los adolescentes, Poletti y Dobbs (2001) mencionan que gran cantidad de adolescentes necesitan ayuda para la solución de sus problemas, por lo que sugieren:

- Detenerse, mirar, escuchar y aprender, lo cual los prepara para la solución del problema y crear a partir de la experiencia, del aprendizaje obtenido.
- Resaltar lo positivo, lo cual produce un bienestar emocional.
- Poder elegir entre sobrevivir y salir adelante o quedarse dentro del problema.
- Perdonar para curar la pérdida y las relaciones dolorosas.
- Ayudar a los demás a ayudarse a ellos mismos.
- Mantener contacto con los sistemas de apoyo, como la familia, escuela, amigos, ya que son éstos los que impulsan cuando en tiempos difíciles parece imposible resistir solo.

Asimismo, Poletti y Dobbs (2001) mencionan algunos aspectos que favorezcan el desarrollo de la resiliencia, como son:

- Mejorar las habilidades para la solución de problemas, utilizando diversos métodos como el analítico, creativo y práctico.
- Evaluar la crisis, la angustia y recuperación.
- Mantener el sentido del humor, riéndose de sí mismo.
- Convivir con personas que tiene facilidad para encontrarle lo positivo de las situaciones.
- Sobreponerse a la tendencia de sentirse víctima y dirigirse a la tendencia de sentirse protagonista de su propio destino.
- Liberarse de la autocrítica rígida.
- Desarrollar confianza en sí mismo y en las propias fortalezas, reconociendo las debilidades y limitaciones.
- Dotar de sentido a la adversidad, creando un sentido de coherencia.
- Aprender a comunicarse de manera asertiva y efectiva.
- Mantener la fe, creencias y espiritualidad.
- Ser flexibles al cambio.

- Tener una perspectiva activa, que abarca iniciativa activa y perseverancia, dominio de lo posible, aceptación de lo inmodificable, focalización en los puntos fuertes y el potencial.
- Mantener relaciones afectivas sanas, tanto con la familia, escuela, grupos de pares u otros agentes, ya que éstos brindan apoyo, cariño e impulsan para salir adelante y vencer cualquier adversidad.

Resiliencia y familia.

La familia es un factor preponderante en la formación de personas sanas física y psíquicamente. Si un niño tiene sus necesidades básicas satisfechas, tiene más opciones de éxito en el futuro, si a esto le añadimos el contacto físico, las caricias y el respeto de sus padres o familiares, su desarrollo en todos los aspectos será armónico (Florentino, 2008).

Greenspan (1996, citado en Florentino, 2008) enumera una serie de condiciones familiares que favorecen la resiliencia entre los niños y jóvenes:

- Estructura y reglas claras dentro del hogar.
- Apoyo entre los cónyuges.
- Estrategias familiares de afrontamiento eficaces.
- Prácticas de cuidado y crianza efectivas.
- Interacción y apego entre padres e hijos.
- Expectativas positivas de los padres sobre el futuro de sus hijos.
- Responsabilidades compartidas en el hogar.
- Apoyo de los padres en las actividades escolares de los hijos.
- Redes familiares fuertemente extendidas y redes de apoyo externas (amigos, vecinos, etc.).
- Participación de la familia en actividades extrafamiliares (iglesia, clubes, escuelas, entre otros).
- Oportunidades de desarrollo y responsabilidades extrafamiliares.

Resiliencia y escuela.

Para formar personas resilientes, en el ámbito escolar, resulta fundamental el desarrollo y estimulación intelectual, social y afectiva, ya que esto conforma una base sólida para poder enfrentar de manera eficaz las situaciones adversas. El objetivo fundamental es la promoción de factores protectores personales con el fin de desarrollar estilos exitosos de afrontamiento. Resulta fundamental potenciar en los alumnos factores protectores internos tales como la autonomía, la autoestima, la creatividad y el humor infantil, expresado éste último en la alegría, la capacidad de jugar y relacionarse con los otros (Florentino, 2008).

Muchos investigadores han señalado que el humor es una variable que influye positivamente en la salud y en el aprendizaje. Una relación afectiva con un maestro alienta a los jóvenes a superarse, estudiar y trabajar más. Adquieren un compromiso con aquellos maestros que quieren y en los que confían. La creación de un ambiente solidario y de respeto en la escuela crea oportunidades para relaciones saludables entre los estudiantes, entre los maestros, y entre los maestros y los padres (Florentino, 2008).

Según Florentino (2008), los maestros que estimulan y desarrollan la resiliencia producen:

- 1) Relaciones afectivas: Demostrar afecto, apoyar, escuchar, valorar, respetar y no juzgar.
- 2) Expectativas mayores y elevadas: Desafiarlos a alcanzar mayores logros, reconocer las fortalezas, ayudar al autoreconocimiento y evitar etiquetas como fracasado o vago.
- 3) Evaluar los obstáculos, la adversidad como un desafío que se puede afrontar y que es algo transitorio.
- 4) Permitirse errores, fallas, aprender que éstos son parte del aprendizaje.

5) Crear oportunidades para la participación activa, instarlos a resolver problemas, dar responsabilidades, estimular la creatividad.

Los maestros que construyen la resiliencia están centrados en las habilidades, las fortalezas y talentos de los alumnos como punto de partida para su desarrollo integral, crean situaciones donde puedan desenvolverse y tienen la capacidad de detectar los intereses particulares de cada uno de ellos para generar proyectos que le otorguen un sentido a su vida (Florentino, 2008).

Asimismo, Florentino (2008) menciona que otros factores asociados a la resiliencia son aquellos que las personas pueden desarrollar por sí mismas, dentro de las cuales se encuentran:

- La capacidad para hacer planes realistas y seguir los pasos necesarios para llevarlos a cabo.
- Una visión positiva de sí mismos, y confianza en sus fortalezas y habilidades.
- Destrezas en la comunicación y en la solución de problemas.
- La capacidad para manejar sentimientos e impulsos fuertes.

Pilares

Melillo, Soriano, Méndez, y Pinto (2006) mencionan el hecho de que no siempre se puede asociar carencia a incompetencia, ya que el individuo puede hacer y ser, independientemente de la situación adversa en la que nazca y viva. A partir de esto, buscaron diversos factores que lograran proteger a los seres humanos más allá de los efectos negativos de la adversidad, encontrando nueve pilares de la resiliencia, los cuales comentan que se deben de estimular una vez que sean detectados, o bien, construir si se encuentran ausentes, dichos pilares de la resiliencia son:

- Autoestima consistente: Es el fruto de múltiples factores intervinientes, entre los que sobresale el cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo.
- Introspección: Mecanismo psíquico del sujeto que consiste en la capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta sincera. Depende de la solidez de la autoestima y del reconocimiento recibido de otro significativo.
- Independencia: Consiste en saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar las variables en juego sin que predominen los deseos del sujeto.
- Capacidad de relacionarse: Posibilidad de establecer lazos y afectos con otros, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a los demás. Una autoestima baja o exageradamente alta produce aislamiento.
- Iniciativa: Capacidad del sujeto de proponerse y cumplir cierto nivel de exigencia y de ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
- Humor: Capacidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas.
- Creatividad: Posibilidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- Moralidad: Consecuencia en extender el deseo personal de bienestar a todos los otros y la capacidad de comprometerse con valores.
- Capacidad de pensamiento crítico: Analizar críticamente las causas y responsabilidades acerca de la adversidad que se sufre para proponer modos de enfrentarla y transformarla.

Características y recursos de la resiliencia en niños y adolescentes

De acuerdo con Munist et al. (1998), una persona que es resiliente posee atributos o características que han sido consistentemente considerados como apropiados para su propia identificación, dentro de los cuales se encuentran:

- **Competencia social:** Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos pro-sociales.
- **Resolución de problemas:** Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Las investigaciones actuales muestran también que esas destrezas para solucionar problemas son identificables a temprana edad.
- **Autonomía:** Distintos autores han empleado diferentes definiciones del término “autonomía”. Algunos se refieren a un fuerte sentido de independencia; otros destacan la importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal; otros insisten en la autodisciplina y el control de los impulsos. Esencialmente, el factor protector a que se están refiriendo es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno.
- **Sentido de propósito y de futuro:** Se encuentra relacionado con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente. Dentro de esta categoría entran varias cualidades pertenecientes a los factores protectores, como son las expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos, buscando obtener éxito en lo que emprenda, motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia.

De acuerdo con Cruz (2009), existen dos tipos de recursos que poseen los individuos resilientes, el primer tipo consiste en los recursos personales tales como:

- **Biológicos:** Necesidades fisiológicas satisfechas, como es alimentación, abrigo, sueño, salud, etc.
- **Afectivos:** Autoestima, buen humor, vivencia del estrés y su enfrentamiento con significación subjetiva positiva.

- Cognitivos: Creatividad, dominio de estrategias de adaptación y resolución de conflictos.
- Espirituales/existenciales: Capacidad de descubrir sentido y coherencia vital, sentido de trascendencia, de propósito y futuro, sistema de creencias o fe flexibles.

Por otro lado están los recursos interpersonales, los cuales según Cruz (2009) son:

- Por parte de personas específicas: Relación de aceptación incondicional y de apoyo con al menos una persona, con la cual existe un vínculo significativo; expresión de expectativas elevadas y positivas hacia ellos.
- Por parte del medio social: Redes de contacto informales; familia, amigos, vecinos, iglesias, escuelas, entre otros. Oportunidad de participación y contribución significativa al medio social, acceso a relaciones con los modelos adultos positivos en una variedad de contextos extrafamiliares, clima educacional, laboral abierto y con límites claros.

Además de estos dos tipos de recursos, se encuentran también los recursos relacionales, que se conforman de autonomía, competencias y habilidades sociales, sentido de pertenencia, iniciativa para establecer vínculos significativos.

Capítulo 2. Afrontamiento

Concepto

El concepto de afrontamiento ha tenido importancia en el campo de la psicología durante más de 70 años. Durante los años 1940 y 1950 significó un concepto organizativo en la descripción y evaluación clínica y, actualmente, constituye el centro de toda una serie de psicoterapias y de programas educativos que tienen como objetivo desarrollar recursos adaptativos (Lazarus y Folkman, 1986).

En el modelo animal, se define frecuentemente al afrontamiento como aquellos actos que controlan las condiciones aversivas del entorno, disminuyendo por tanto, el grado de perturbación psicofisiológica producida por éstas (Lazarus y Folkman, 1986).

En el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, el afrontamiento se define como el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto, reducen el estrés (Lazarus y Folkman, 1986).

Miller (1980, citado en Lazarus y Folkman, 1986) dice que el afrontamiento consiste en el conjunto de respuestas conductuales aprendidas que resultan efectivas para disminuir el grado de tensión mediante la neutralización de una situación peligrosa o nociva.

Everly (1989, citado en Martínez y Salanova, 2009), considera que el afrontamiento es un esfuerzo, ya sea intelectual o físico, dado para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, estos esfuerzos pueden ser tanto psicológicos como conductuales.

Y finalmente, en la presente investigación se entiende el afrontamiento desde Lazarus y Folkman (1986:164) como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas

externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”.

Antecedentes

Algunas de las investigaciones más interesantes realizadas sobre psicofisiología del afrontamiento y la respuesta cardiovascular fueron realizadas por Obrist (1981, citado en Lazarus y Folkman, 1986), de manera particular en su trabajo sobre el afrontamiento activo en contraste con el afrontamiento pasivo. Este autor sugiere de forma contundente que el afrontamiento activo es un mediador importante en los cambios cardiovasculares regulados por el sistema nervioso simpático (Lazarus y Folkman, 1986).

Por otro lado, Menninger (1963, citado en Lazarus y Folkman, 1986), Haan (1969, 1977, citado en Lazarus y Folkman, 1986) y Vaillant (1977, citado en Lazarus y Folkman, 1986) ofrecen una jerarquía en la que el afrontamiento hace referencia a los procesos más organizados o maduros del ego. En el caso de Menninger (1963, citado en Lazarus y Folkman, 1986), este identifica cinco órdenes o recursos reguladores, clasificados de acuerdo con el nivel de desorganización interna que indican. En el punto más alto de la jerarquía se encuentran las estrategias necesarias para reducir las tensiones causadas por las situaciones estresantes que se dan en el curso de la vida diaria, dichas estrategias reciben por nombre recursos del afrontamiento. En el segundo nivel se encuentra el recurso de abandono. En el caso del tercer orden se encuentran las conductas explosivas, en el cuarto nivel está el aumento de la desorganización y el último nivel se refiere a la desintegración del ego (Lazarus y Folkman, 1986).

Desde el modelo psicoanalítico del yo se consideraba al afrontamiento de manera estructural, como un estilo o un rasgo más que un proceso dinámico del yo (Lazarus y Folkman, 1986). No obstante, en la década de los 80's, Lazarus y Folkman (1986) consideraron al afrontamiento como un proceso en lugar de como un rasgo, ya

que mencionan que el afrontamiento es constantemente cambiante en base a demandas y conflictos específicos.

Afrontamiento como proceso

Lazarus y Folkman (1986) plantean que el afrontamiento como proceso tiene tres aspectos principales, el primero de ellos es el que hace referencia a las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa o hace, en contraposición con lo que éste generalmente hace, o haría en determinadas condiciones. El segundo aspecto se refiere a lo que el individuo realmente piensa o hace, lo cual es analizado dentro de un contexto específico. Los pensamientos y acciones de afrontamiento se encuentran siempre dirigidos hacia condiciones, demandas o conflictos específicos y particulares, tomando en cuenta también el contexto donde se desenvuelve el individuo. Y por último, el tercer aspecto hace referencia al hecho de que cuando se habla de un proceso de afrontamiento, esto significa que se habla de un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose.

Por tanto, el afrontamiento es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas y en otros momentos con aquellas estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno. Es por ello que puede resultar difícil adivinar cómo el gran número de posibles situaciones estresantes y la dinámica en su afrontamiento, podría describirse de manera adecuada con una medición estática de un rasgo general o de una construcción del tipo de personalidad de cada individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

La dinámica que caracteriza el afrontamiento como proceso son los cambios acompañantes que a su vez son consecuencia de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación entre el individuo con su entorno. Las variaciones pueden ser el resultado de los esfuerzos de afrontamiento dirigidos a

cambiar el entorno o bien su interior, modificando el significado del acontecimiento o aumentando su comprensión. Asimismo, también puede haber cambios en el entorno, independientes del individuo y de su actividad para afrontarlo. Al margen de su origen, cualquier cambio en la relación entre el individuo y el entorno dará lugar a una reevaluación de lo que está ocurriendo, de su importancia y de lo que puede hacer al respecto para solucionarlo (Lazarus y Folkman, 1986).

Etapas.

Existen algunos investigadores que consideran el proceso del afrontamiento en un conjunto de etapas. Uno de ellos es Main (1977, citado en Lazarus y Folkman, 1986), el cual considera que el niño procede según tres etapas de separación de la madre, que son la protesta, desesperación y desvinculación, consideradas como formas de afrontar la experiencia estresante. A partir de esto, Main considera que una conducta de evitación es una forma que tiene el niño de protegerse a sí mismo de las consecuencias desorganizadoras del conflicto entre el enfado que siente contra su madre y la necesidad que tiene de restablecer el contacto con ella.

Los conceptos sobre estrés y afrontamiento basados en la respuesta del niño a una situación extraña son expuestos normativamente, sin embargo, también se deben de tomar en cuenta las vulnerabilidades individuales en el niño y las características de la relación madre-hijo (Lazarus y Folkman, 1986).

Basados en la literatura que existe sobre los desastres de Baker y Chapman (1962, citado en Lazarus y Folkman, 1986) en el cual se explican etapas de acontecimientos más etapas de afrontamiento, se mencionan tres etapas: la anticipatoria o de aviso, la de impacto o de confrontación y la de postimpacto o postconfrontación, Lazarus y Folkman (1986) plantean desde un enfoque cognitivo-fenomenológico del problema que la amenaza al bienestar se evalúa de forma distinta en las distintas etapas, lo cual origina también distintas formas de afrontamiento.

En el caso de la *etapa anticipatoria*, el acontecimiento aún no ocurre, por lo que los aspectos principales a evaluar son el hecho de que el acontecimiento ocurra o no, el momento en que puede ocurrir y la naturaleza de lo que pueda ocurrir. El proceso cognitivo de evaluación en esta etapa también abarca al individuo y como puede manejar la amenaza, hasta qué punto puede hacerlo y de qué forma. Mientras las personas esperan una amenaza anticipada, sus pensamientos sobre estas cuestiones afectan sus reacciones ante el estrés y su afrontamiento, ya que emplean estrategias de afrontamiento como el distanciamiento psicológico, la evitación de pensamientos que hagan referencia a la amenaza, la negación de sus implicaciones y la búsqueda de información que pueda revelar algo importante para desarrollar estrategias de afrontamiento alternativas y responder a la retroalimentación provocada por los pensamientos y los actos (Lazarus y Folkman, 1986).

Durante el *periodo de impacto*, muchos de los pensamientos y acciones importantes para el control pierden valor cuando el acontecimiento está sucediendo o bien ya sucedió. Por ello, el individuo puede comprobar en su totalidad si es igual o peor de lo que había anticipado y en qué aspectos, realizando una nueva reevaluación o redefinición de la situación (Lazarus y Folkman, 1986).

Los procesos cognitivos que surgieron durante el periodo o etapa de impacto, pueden persistir en la *etapa de postimpacto*, en el que emergen nuevas consideraciones a través de las cuales se realiza una nueva reevaluación de lo que sucedió y como se confrontó. Durante la interacción, el individuo descubre la realidad de lo que está ocurriendo y lo que puede hacer al respecto, lo cual influye en el proceso de afrontamiento posterior (Lazarus y Folkman, 1986).

Estilos

Lazarus y Folkman (1986) consideran que el afrontamiento se entiende como algo personal, como los esfuerzos realizados por cada individuo para manejar las demandas y que incluyen cualquier conducta que la persona hace o piensa,

independientemente de los resultados que obtiene con esto (Martínez y Salanova, 2009), por ello, enfatizan en el hecho de la diferencia entre las funciones del afrontamiento y sus resultados, especificando que la función del afrontamiento tiene que ver con el objetivo que persiga cada estrategia y los resultados está más orientado al efecto que cada estrategia tiene (Lazarus y Folkman, 1986).

Asimismo, Fernández-Abascal (1997, citado en Martínez y Salanova, 2009) menciona que existe una diferencia entre el estilo de afrontamiento que tiene cada individuo y las estrategias de afrontamiento, ya que los estilos de afrontamiento se refiere a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son las responsables de las preferencias individuales en el uso de algún tipo de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. Mientras que las estrategias consisten en los procesos concretos que se emplean en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes.

En relación con los estilos de afrontamiento, Lazarus y Folkman (1986, citado en Martínez y Salanova, 2009) establecen dos tipos de estilos, según el foco en el que se centra la respuesta de afrontamiento, por un lado, se encuentra el estilo de afrontamiento centrado en el problema o situación estresante y por otro, el estilo de afrontamiento centrado en las emociones que estas situaciones producen en la persona.

Estilo de afrontamiento centrado en el problema.

El estilo de afrontamiento centrado en el problema se refiere a aquél donde las respuestas son acciones y conductas diseñadas para modificar la situación estresante de manera directa. Es también considerada como el estilo de afrontamiento activo, donde se maneja el control y la acción directa (Martínez y Salanova, 2009).

Este estilo va dirigido a la solución del problema, ya sea consiguiendo cambiar el ambiente o entorno donde suscita, o bien, cambiar las propias actitudes. Las

estrategias de afrontamiento orientadas al problema están encaminadas a la búsqueda de soluciones alternativas, a la consideración de tales alternativas con base en su costo, beneficio, lección y aplicación (Lazarus y Folkman, 1986).

Asimismo, Lazarus y Folkman (1986) comentan que este estilo de afrontamiento es más susceptible de aparecer cuando las condiciones desencadenantes son evaluadas como susceptibles de ser cambiadas.

Estilo de afrontamiento centrado en la emoción.

En relación con el estilo de afrontamiento centrado en la emoción, es un tipo de afrontamiento paliativo, en el que la situación estresante es aceptada y las respuestas se dirigen a las emociones y sentimientos que resultan de ella, es considerada un estilo de afrontamiento pasivo y de evitación, el cual se dirige a reducir el malestar emocional (Martínez y Salanova, 2009).

En este tipo de estilo de afrontamiento, existen dos tipos de grupo, el primero de ellos es aquel que está constituido por los procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional, así como estrategias de afrontamiento como la evitación, minimización del problema, distanciamiento, tensión selectiva, comparaciones positivas y extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos. El otro grupo abarca otras estrategias cognitivas que tienen como fin aumentar el grado de trastorno emocional (Lazarus y Folkman, 1986).

Lazarus y Folkman (1986) consideran que este tipo de estilo tiene más probabilidades de aparecer cuando ha habido una evaluación de que no se puede modificar las condiciones amenazantes o desafiantes del entorno. Dentro de este estilo existen ciertas formas cognitivas que modifican la forma de vivir la situación, sin cambiarla objetivamente, constituyendo la reevaluación.

Otros tipos de afrontamiento.

Rodríguez (1995, citado en Martínez y Salanova, 2009), distingue otros dos tipos de afrontamiento, en función de las estrategias de evitación y aproximación empleadas, aunque no son mutuamente excluyentes, sino más bien pueden ser utilizadas de forma combinada. El *afrontamiento aproximativo* incluye estrategias de confrontación y enfrentamiento del problema que está generando la situación estresante o a las emociones negativas surgidas, mientras que el *afrontamiento evitativo* incluye estrategias cognitivas o comportamentales que permitan al individuo escapar de, o evitar el problema o las emociones negativas surgidas (Martínez y Salanova, 2009), dentro de este último también se encuentra el *afrontamiento pasivo*, donde se omite la acción y se permanece en espera de que se solucione dicha situación estresante sin intervenir de manera activa (Perres y Reicherts, 1992; citado en Martínez y Salanova, 2009).

Por otro lado, existe una tercera categoría basada en el tipo de proceso que interviene en la respuesta de afrontamiento, existiendo dos tipos de afrontamiento más. Uno es el *afrontamiento comportamental*, que se refiere a un conjunto de comportamientos y acciones que la persona realiza, lo cual supone el hecho de haber tomado la decisión de actuar para cambiar la situación, estos comportamientos pueden estar dirigidos a actuar, puede tomar la forma de conductas de retirada o escape, otra forma de actuar es a través de conductas asertivas adecuadas que ayuden a afrontar el problema y que consiste en hablar sobre el mismo, así como buscar ayuda de otras personas. Finalmente, se puede optar por otros comportamientos como las conductas alternativas de la situación problemática, donde se trata de compensar la situación con comportamientos dirigidos a proporcionar placer y satisfacción en actividades sociales y de ocio (Martínez y Salanova, 2009).

Por otro lado, está el *afrontamiento cognitivo*, donde se aborda la situación estresante con procesos cognitivos como interpretar la situación tratando de minimizar el problema, reestructuración cognitiva para entender la situación como no problemática,

dirigir la atención hacia otras cuestiones, realizar comparaciones sociales con otras personas que están pasando por la misma situación o mediante procesos de autocontrol, recordando momentos agradables y exitosos, reconsideración de las posibles consecuencias positivas o simplemente aceptando la situación y resignándose a esperar (Martínez y Salanova, 2009).

Otra categorización es basada en el momento del afrontamiento, considerando sus respuestas como anticipatorias o como restaurativas, dentro del cual se encuentra el *afrontamiento anticipatorio*, de carácter preventivo y se ejecuta antes de la situación estresante; y el *afrontamiento restaurativo*, que se produce una vez suscitada la situación problemática y habiendo comprobado el desequilibrio entre la demanda del problema y los recursos personales del individuo (Martínez y Salanova, 2009).

Por otro lado, Folkman y Moskowitz (2004, citado en Martínez y Salanova, 2009) proponen otros dos tipos, el primero es el tipo de *afrontamiento proactivo*, donde se emplean estrategias de afrontamiento preventivas, en la medida en que se adelantan a los posibles efectos perjudiciales o negativos de los estresores. Y el segundo es el *afrontamiento con apoyo social* donde se centra en los aspectos sociales y relacionales destacando la importancia de las relaciones con los demás y el valor del apoyo social en el proceso de afrontamiento.

Recientemente, una nueva línea de investigación propone otro tipo de afrontamiento, el cual es el *afrontamiento religioso*, donde se rescata el papel de la religión en situaciones negativas, promoviendo estados de felicidad y esperanza relacionados con el bienestar y la salud física, afectiva y mental. Este tipo de afrontamiento se refiere justamente al uso de las convicciones o creencias religiosas para dar respuesta a las situaciones estresantes, empleando estrategias de afrontamiento como rezar o realizar rituales religiosos u otras de tipo cognitivo como la interpretación de la realidad en términos religiosos y bajo los designios de un ser supremo (Martínez y Salanova, 2009).

Determinantes para la selección de respuestas de afrontamiento

Martínez y Salanova (2009) comentan que todas las formas de afrontamiento son potencialmente disponibles para ser utilizadas, debido a que el afrontamiento es un proceso dinámico, por lo que son susceptibles de ocurrencia dependiendo de las circunstancias en que se encuentra la persona o de las características de la situación problemática.

Rodríguez (1995, citado en Martínez y Salanova, 2009), señala que existen algunos determinantes para la selección de respuestas de afrontamiento, como son:

- Gravedad percibida del estresor, la cual determinará la cantidad de estrategias empleadas siendo más numerosas y diversas cuando la situación es considerada como grave.
- Mutabilidad o estabilidad de la situación estresante, ya que situaciones percibidas como temporales o variables evocarán respuestas orientadas a la solución del problema, mientras que aquellas percibidas como más estables y duraderas darán lugar a más estrategias de reinterpretación cognitiva de la situación y la minimización de los efectos emocionales del estresor sobre la persona.
- Percepción de una posible solución, ya que cuando la persona se sienta capaz de afrontar la situación por ella misma, o considere que puede obtener ayuda de otros, acudirá a estrategias centradas en la solución del problema. En caso contrario, acudirá a conductas de evitación, pasividad o uso de sustancias que ayuden a sobrellevar temporalmente la situación, como el consumo de tabaco, alcohol o drogas de otro tipo.
- Coste o dificultad, que se refiere al esfuerzo y perseverancia de poner en marcha ciertas conductas para obtener ciertos resultados y la aprobación social de las mismas, ya que se tenderá a emplear estrategias menos costosas y socialmente aceptadas.

Recursos

Lazarus y Folkman (1986) consideran que el hecho de que una persona tenga muchos recursos para el afrontamiento no sólo significa que dispone de un gran número de ellos, sino que también tiene la habilidad para aplicarlos ante las distintas demandas del entorno.

En relación a esto, Lazarus y Folkman (1986) mencionan una serie de recursos que van desde aquellos que son propios del individuo, hasta los considerados ambientales, recursos sociales y materiales.

Salud y energía.

Se refieren a los recursos físicos de la persona, los cuales forman parte de los recursos más relevantes en el afrontamiento frente a la situación estresante. Cuando una persona está frágil, enferma, cansada o débil tiene menos energía que aportar al proceso de afrontamiento que una persona saludable.

La salud y la energía juegan un papel importante para el bienestar físico que se hace evidente cuando se tiene que resistir a algún problema o situación estresante, lo cual exige una movilización importante, ya que resulta más fácil afrontar una situación cuando uno se encuentra bien que cuando se encuentra mal; por ello, también sugieren que existen personas enfermas y debilitadas que pueden movilizarse lo suficiente como para afrontar una situación estresante cuando lo que se encuentra en juego es bastante importante para la persona (Lazarus y Folkman, 1986).

Creencias positivas.

El verse a uno mismo de manera positiva constituye un importante recurso psicológico de afrontamiento. Dentro de las creencias se encuentran las generales y las

específicas que sirven de base para la esperanza y que favorecen el afrontamiento en las condiciones más adversas (Lazarus y Folkman, 1986).

Cabe destacar que el grado de generalización de un determinado sistema de creencias influye su papel en el afrontamiento, ya que los sistemas de creencias pueden aplicarse en todos los contextos o bien tener un grado de aplicabilidad muy estrecho, ya que no todos los tipos de creencias sirven para el afrontamiento y algunas incluso pueden disminuirlo o inhibirlo, esto varía mucho por la cultura en la que se desarrolla el individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

En este caso, la esperanza puede ser alentadora por la creencia de que la situación puede ser controlable, o bien de que uno tiene la fuerza suficiente para cambiarla, de que una persona o un programa determinado podrán ayudar, tener fe en la justicia, la voluntad o en Dios. Sin embargo, cuando una persona cree en un Dios castigador puede ver que la situación estresante puede ser parte de un castigo divino y por ello no hacer nada para dominar o manipular las demandas de la situación. De igual forma, una creencia negativa sobre la propia capacidad para ejercer control sobre una situación o la eficacia de una determinada estrategia puede disminuir la capacidad de afrontar los problemas. Por tanto, la naturaleza de un sistema de creencias así como su grado de generalización pueden determinar su valor como recurso y su influencia en los procesos de evaluación y de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

Técnicas para la resolución del problema.

Janis (1974, citado en Lazarus y Folkman, 1986) y, Janis y Mann (1977, citado en Lazarus y Folkman, 1986) consideran que las técnicas para la resolución de problemas incluyen la habilidad para conseguir información, analizar las situaciones, examinar posibilidades alternativas, predecir opciones útiles para obtener los resultados deseados, así como elegir un plan de acción apropiado.

Robenbam (1980, citado en Lazarus y Folkman, 1986) menciona que este tipo de técnicas para la resolución de problemas se derivan de otros recursos, como son las experiencias previas, el almacenamiento de información, las habilidades cognitivo-intelectual para aplicar la información y la capacidad de autocontrol.

Habilidades sociales y Apoyo social.

Las habilidades sociales constituyen un importante recurso de afrontamiento debido al importante papel de la actividad social en la adaptación humana. Estas habilidades se refieren a la capacidad de comunicarse y de actuar con los demás en una forma socialmente adecuada y efectiva. Este tipo de habilidades facilitan la resolución de los problemas en coordinación con otras personas, aumentan la capacidad de atraer su cooperación o apoyo y, en general, aportan al individuo un control más amplio sobre las interacciones sociales. Asimismo, el hecho de tener a alguien de quien recibir apoyo emocional, informativo y/o tangible ha sido considerado como un recurso de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

Recursos materiales.

Este tipo de recurso se refiere al dinero y a los bienes y servicios que pueden adquirirse con él. Dichos recursos materiales aumentan de forma importante las opciones de afrontamiento en la mayoría de las situaciones estresantes ya que proporcionan el acceso más fácil y a menudo más efectivo a la asistencia legal, médica, financiera o de cualquier otro tipo. Incluso el hecho de tener dinero aunque no se utilice, puede reducir la vulnerabilidad del individuo a la amenaza y de esta forma facilitar el afrontamiento efectivo (Lazarus y Folkman, 1986).

Limitaciones en la utilización de los recursos de afrontamiento

El hecho de conocer los recursos personales no resulta suficiente para predecir su modo de afrontamiento, ya que la novedad y la complejidad de muchas situaciones

estresantes dan lugar a una serie de demandas que muchas veces exceden los recursos del individuo. No obstante, en muchas ocasiones los recursos son de hecho adecuados, pero es el individuo el que no los emplea al máximo porque hacerlo podría crear conflictos y perturbaciones adicionales. Es por esto que el afrontamiento se encuentra mediado por factores que restringen el afrontamiento del entorno ya sea por las coacciones personales y ambientales, así como por el grado de amenaza de la situación estresante (Lazarus y Folkman, 1986).

Cabe aclarar también que los recursos de afrontamiento no son constantes en el tiempo, tienen capacidad para expandirse y contraerse y algunos son más erráticos que otros en función de la experiencia, del momento de la vida y de los requerimientos para la adaptación correspondientes a los distintos periodos de la vida. Por tanto, la presencia de un recurso dado en un momento dado no significa que éste será igualmente útil para el mismo individuo en otro momento (Lazarus y Folkman, 1986).

Condicionantes personales.

Este tipo de condicionantes también se conocen como esquemas o factores de coacción y hacen referencia a los valores y creencias internalizadas que definen las formas de acción y de sentimientos y a los déficits psicológicos que son producto del desarrollo del individuo. Asimismo, los valores y las creencias culturales sirven como normas que determinan cuándo ciertas conductas y ciertos sentimientos son apropiados o no, esto debido a que existen algunas situaciones donde el individuo se puede ver más influido por las normas culturales, dependiendo de lo que se encuentre en juego y de las consecuencias de violar dichas normas (Lazarus y Folkman, 1986).

En relación a esto, cuando las estrategias de afrontamiento se aplican en conflicto con valores personales arraigados, puede representar para el individuo una fuente adicional de estrés, más aún, si las estrategias son incongruentes con ciertos valores, creencias, objetivos o compromisos, por lo que se tiene mayor probabilidad de ser aplicadas de mala manera o sin convencimiento y, por tanto, mayor probabilidad de

fallar. Asimismo, cuando una persona se encuentra en crisis es posible que tenga a su disposición muchas formas de apoyo social, pero puede ser incapaz de utilizarlas por la forma en que se siente coaccionado por este apoyo, puede que no acepte la ayuda que se le ofrece porque aceptarla podría significar que está necesitado o desvalido, o puede no querer sentirse obligado o incluso desconfía de los motivos por lo que se le brinda la ayuda. De igual forma, existen muchos otros ejemplos de factores coactivos personales que pueden condicionar el afrontamiento, tal es el caso de la tolerancia a la ambigüedad, miedo al fracaso y miedo al éxito (Lazarus y Folkman, 1986).

Condicionantes ambientales.

Los condicionantes pueden existir tanto en el ambiente como en el individuo. Dado que muchos de los recursos son finitos, se debe de decidir cómo distribuirlos. En otros casos, el entorno impide o facilita el uso apropiado de los recursos, ya que puede diferir en la naturaleza y en la frecuencia de las amenazas presentadas al individuo, así como en el tipo de opciones disponibles para tratar las situaciones amenazantes. El entorno puede responder a los esfuerzos de afrontamiento del individuo de un modo tal que puede por un lado anular sus estrategias o favorecer el empleo adecuado de éstas (Lazarus y Folkman, 1986).

Grado de amenaza.

La amenaza puede ser evaluada como mínima cuando se experimenta escasa sensación de estrés, o como máxima cuando provoca emociones negativas intensas como el miedo. Cuanto mayor sea la amenaza, más primitivos, desesperados o regresivos tienden a ser los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción y más limitado el abanico de modos de afrontamiento dirigido al problema (Lazarus y Folkman, 1986).

La amenaza extrema interfiere con los modos de afrontamiento dirigido al problema mediante sus efectos sobre el funcionamiento cognitivo y la capacidad de

procesamiento de la información. En relación a esto, Anderson (1977, citado en Lazarus y Folkman, 1986) menciona que la ansiedad asociada a los distintos grados de estrés conduce a una sobreutilización de mecanismos de afrontamiento emocionales y defensivos y a una insuficiente atención a los dirigidos a la resolución del problema, dando todo esto como resultado una disminución en los niveles de rendimiento.

Asimismo, resulta importante mencionar que los grados de amenaza no significan necesariamente una disminución de alguna o de ambas formas de afrontamiento, ya que la conducta de afrontamiento está determinada por múltiples factores, por lo que el grado de amenaza es sólo una de las condicionantes del empleo de los recursos con los que cuente el individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

Modelo de estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986)

El modelo de estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986, citado en Martínez y Salanova, 2009) establece que el estrés se producirá o no dependiendo del procesamiento subjetivo que la persona realizará respecto a si posee o no las estrategias suficientes para afrontar la situación. Para ello, el individuo realizará una valoración sobre el modo en el que esa situación puede afectarle. El resultado de esa valoración dependerá del significado que posean esas demandas para la persona, que a su vez estará en función de sus experiencias pasadas, de sus relaciones actuales y su posición social. La persona responderá a estas demandas de forma más o menos favorable con la movilización de las conductas que crea más adecuadas en función de la valoración de la situación que haya realizado (Martínez y Salanova, 2009).

Este modelo propone que el proceso de estrés se origina por la interacción entre la persona y una o varias demandas ambientales, interacción que le lleva a realizar una evaluación primaria de la situación. El resultado de esta evaluación primaria puede llevar a que la demanda ambiental se perciba como relevante o como irrelevante. Si la demanda se evalúa como irrelevante, no afecta a la persona y, por tanto, no implica un

compromiso físico, ni psicológico, ni social; por lo que esta demanda no producirá ninguna estrategia de afrontamiento específica (Martínez y Salanova, 2009).

No obstante, si la demanda o situación estresante se evalúa como relevante, el individuo percibe que la situación estresante puede tener una repercusión personal a nivel físico, psicológico y/o social. Por lo que el individuo iniciará un proceso de evaluación secundaria, con la finalidad de brindar una respuesta adaptativa a la situación; como fruto de esta evaluación, la situación estresante se podrá percibir como una amenaza, un daño o como un reto (Martínez y Salanova, 2009).

Si el individuo considera que posee los recursos suficientes para afrontar la situación, puede percibirla como un reto y movilizará las conductas que le permitirán generar sentimientos de logro y eficacia, y así experimentar emociones positivas como la confianza en sí mismo, la esperanza y el entusiasmo. Estas emociones positivas también pueden manifestarse cuando la situación se valora como amenazante o dañina pero se han aplicado las estrategias de afrontamiento adecuadas, por lo que la situación se ha resuelto de forma favorable. De caso contrario, si en la evaluación secundaria de la situación el individuo considera que no dispone de los recursos necesarios para afrontarla, evaluará la situación como un daño real o como una amenaza, teniendo como consecuencia, en caso de que la situación se resuelva de manera desfavorable, la aparición de emociones negativas como tristeza, enfado, ansiedad y miedo (Martínez y Salanova, 2009).

Por esto, se realiza una tercera evaluación de la situación estresante, en ella la situación demandante puede continuar siendo percibida de la misma manera que en la evaluación primaria o cambiar de significado si el individuo ha empleado las estrategias de afrontamiento adecuadas. Estas reevaluaciones son continuas y pueden modificar también la intensidad de la reacción de estrés, disminuyéndola o aumentándola. Esto implica que el proceso de reevaluación es automantenido, ya que un fracaso previo influye directamente en la valoración de sus propios recursos como eficaces para afrontar con posterioridad esa misma situación o una similar, dando lugar a lo que se

denomina expectativa de afrontamiento. Del mismo modo, puede influir la expectativa de resultado, que consiste en conseguir un resultado concreto (Martínez y Salanova, 2009).

Capítulo 3. Infancia

Definición

La UNICEF considera que la infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta; se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años (UNICEF, 2005).

En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, esta convención es el primer tratado internacional de derechos humanos que combina en un instrumento único una serie de normas universales relativas a la infancia, y el primero en considerar los derechos de la niñez como una exigencia con fuerza jurídica obligatoria (UNICEF, 2005).

La Convención sobre los Derechos del Niño definió la infancia como un espacio separado de la edad adulta y reconoció que lo que resulta apropiado para los adultos puede no ser adecuado para la infancia, asimismo reconoció que los niños y las niñas son titulares de sus propios derechos y por tanto no son receptores pasivos de la caridad, sino protagonistas con la facultad para participar en su propio desarrollo (UNICEF, 2005).

De igual forma, EcuRed (2012) menciona que la infancia es un periodo de la vida humana que se extiende desde el nacimiento hasta la pubertad. Durante la etapa de la infancia o niñez en la vida de toda persona se originan cambios importantes en el desarrollo intelectual y social desde el ingreso del niño a la escuela, suceso que significa la convivencia con seres de su misma edad. Se denomina también "período de

latencia", porque se caracteriza por una especie de reposo de los impulsos institucionales para concentrarse en la conquista de la sociabilidad (EcuRed, 2012).

Por otro lado, Casas (1998) señala que el concepto de infancia alude a realidades distintas, incluso representadas con diferentes niveles de abstracción, las cuales se ven influenciadas por las diferentes perspectivas de observación y análisis de las personas, sus contextos de vida y de las relaciones interpersonales entre ellos; haciendo énfasis en que la infancia puede ser considerada como el conjunto de características psicobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo hasta que no alcanzan las características consideradas como propias de otra etapa posterior de desarrollo. En este caso, la edad cronológica es considerada un referente, pero no un indicador preciso del desarrollo por etapas, lo cual ha potenciado importantes investigaciones psicológicas, médicas y psicosociales, en busca de indicadores del desarrollo infantil psicológico (Casas, 1998).

Clasificación

EcuRed (2012) menciona que la infancia se divide en dos, una de ellas considerada la primera infancia, y la segunda llamada segunda infancia o etapa de preadolescencia.

Primera Infancia.

Esta etapa oscila desde los dos años de edad hasta los siete años. A la edad de dos años, el niño se ha transformado de bebé con escaso movimiento, necesitado de ayuda total e incommunicativo. A partir de esta edad, el niño tiene que recorrer un largo camino para llegar a ser adulto. En la etapa de tres a seis años, hace adquisiciones de gran importancia a la hora de lo que va a ser su configuración persona en el mundo (De Oñate y García de la Rasilla, 2006).

Segunda Infancia.

Esta etapa consiste en el desarrollo del niño a nivel cognitivo, social, moral y afectivo desde los ocho años hasta los 12 años de edad aproximadamente. A la edad de los siete u ocho años se marca un giro decisivo en el desarrollo del niño, ya que el crecimiento se enlentece hasta la edad de 10-11 años en las chicas y los 12-13 años en los chicos. La llegada del pensamiento lógico basado en hechos concretos le da poder sobre la realidad, se libera al niño de su egocentrismo, lo que imprimirá una nueva estructura a sus relaciones interpersonales (González y Morales, 2006).

La confrontación con los demás le llevará a corregir sus ilusiones y a obtener una representación objetiva de la realidad, es decir, su pensamiento se socializa y comienza a vivir una asimilación mucho más tranquila. Las transformaciones del pensamiento infantil dominan sobre las demás, cambiando la representación que el niño se hace del universo y dando un nuevo carácter a sus relaciones con los demás (González y Morales, 2006).

Teorías del Desarrollo Psicológico

Etapas de Desarrollo Psicológico según Erikson.

Erik H. Erikson, perteneció a la corriente psicoanalítica, quien consideró el desarrollo del niño como una sucesión de etapas psicosociales, donde el proceso de socialización del niño dentro de una cultura determinada, se lleva a cabo a través de estadios psicosociales innatos. Cada etapa por la que transita el individuo encierra una especie de crisis, si éste supera una etapa, las posibilidades de éxito en la siguiente etapa son mayores y se asegura un correcto y deseable desarrollo, además de la aparición de virtudes, en caso contrario, si el individuo fracasa en una determinada etapa, se queda fijado de alguna manera a esa etapa no superada (González et al., 2002).

Erikson (1993) menciona que la crisis correspondiente a cada etapa, se establece dentro de dos polos opuestos, uno positivo y uno negativo y la aparición de una virtud cuando esta etapa es superada de forma satisfactoria. Las etapas correspondientes a la infancia son:

- **Confianza frente a desconfianza:** Esta etapa se presenta durante el primer año de vida, la crisis o el conflicto a superar se establece entre la posibilidad que tiene el niño de elaborar una confianza básica en otras personas a partir de experiencias positivas, como alimentarse, limpieza, presencia de la madre o personas cercanas, caricias, entre otras, surgiendo la virtud de la esperanza; y la alternativa negativa, que llevaría a la desconfianza en los demás por falta de esas experiencias gratamente afectivas.
- **Autonomía frente a vergüenza y duda:** Esta etapa corresponde al segundo año de la vida del niño, la crisis o el conflicto a superar se establece entre los deseos del niño y los de sus padres, durante este estadio las experiencias positivas y exitosas resultan determinantes, el niño que aprende poco a poco a ser autónomo, a hacer cosas por sí mismo, sentará las bases de la autonomía personal, surgiendo como virtud la voluntad, mientras que el fracaso en experiencias como hábitos de limpieza, comer, entre otras, conduce a un tipo de personalidad infantil con sentimientos de vergüenza, muy rígida y controlada.
- **Iniciativa frente a culpabilidad:** Esta etapa ocurre entre los 3 y 6 años de edad, la alternativa positiva de la crisis o conflicto a superar es en este caso el conseguir ser capaz de tomar iniciativas por sí mismo, por ejemplo en juegos, entretenimientos, generar imaginación y creatividad, apareciendo como virtud el propósito; mientras que en el polo opuesto se situaría el niño que se siente internamente culpable de sus deseos y fantasías edípicas y así su personalidad queda frenada de alguna manera por el complejo de Edipo.
- **Competencia frente a inferioridad:** Esta etapa abarca de los 6 a los 12 años de edad, su crisis o conflicto se sitúa en la posibilidad de adquirir sentimientos de competencia y confianza en las propias posibilidades, tras experiencias de trabajo

exitoso, apareciendo como virtud la destreza, o en caso contrario, adquirir sentimientos de inferioridad con respecto a los demás.

Erikson señala otras etapas posteriores más allá de la infancia, como lo es, identidad frente a confusión de la identidad, la cual se ubica en la etapa de adolescencia, es decir, de los 12 a los 20 años de edad; intimidad frente a aislamiento, que se presenta entre los 20 y 30 años de edad, que corresponde a la adultez temprana o adulto joven; productividad frente a estancamiento, la cual se sitúa de los 30 a los 60 años, que concierne al adulto medio; y finalmente la etapa de integridad frente a desesperanza, que se presenta a partir de los 60 años aproximadamente y corresponde al adulto maduro (Maier, 2012).

Asimismo, Erikson destacó la responsabilidad del individuo en cada etapa del desarrollo y la oportunidad de lograr una solución positiva y saludable de las crisis de identidad, considerando que el desarrollo humano está en el Yo y no en el Ello (Rice, 1997).

Teoría de Vygotsky y la tradición soviética.

Existe también un modelo representado por la tradición psicológica soviética representada sobre todo por Vygotsky (1896-1934) y Luria (1902-1977); en la cual se considera que el desarrollo no tiene carácter espontáneo ni tampoco se encuentra determinado de manera absoluta por la maduración puramente biológica. El desarrollo del niño es y supone, sobre todo, la adquisición de una experiencia social acumulada por las generaciones precedentes a cada uno, donde la crianza y educación cumplen un papel básico en el desarrollo del niño (González et al., 2002).

Asimismo, menciona que las funciones psíquicas superiores no son innatas, sino que son resultado de la asimilación que cada individuo hace de las diferentes producciones de la cultura. De igual forma, el individuo asimila la experiencia social mediante un proceso de interiorización, gracias al proceso de asimilación, de educación

y de aprendizaje, el niño alcanza su desarrollo de manera óptima (González et al., 2002).

Por otro lado, el desarrollo de un niño se mide por la diferencia entre su nivel real, es decir, su capacidad para resolver un problema por sí solo, y su nivel potencial, que se refiere a la capacidad para resolverlo con ayuda de alguien. Ese desarrollo infantil, depende de procesos de aprendizaje, pasa por etapas o momentos críticos que suponen cambios profundos e importantes de carácter cualitativo en el psiquismo y en las actividades que el sujeto realiza. En cada periodo existe una actividad rectora, que en cierto sentido regula a las demás (González et al., 2002).

Con respecto al pensamiento y el lenguaje, Vygotsky (1996) sugiere que los estadios del desarrollo del lenguaje y del pensamiento en un niño son los mismos que seguido la humanidad desde hace milenios. Referente al desarrollo del pensamiento conceptual, este abarca tres estadios, 1) Pensamiento basado en agrupamientos no organizados; 2) Pensamiento basado en agrupamientos de conjuntos complejos y; 3) Pensamiento basado en conceptos.

En relación con el desarrollo del lenguaje, éste incluye cuatro estadios, 1) estadio primitivo natural; 2) Estadio de la psicología ingenua; 3) Estadio del lenguaje egocéntrico; 4) Estadio del crecimiento interior (Vygotsky, 1996).

Perspectiva Humanista. El desarrollo del ser interior.

La psicología humanista estudia al individuo desde su interior, considerando que lo esencial de un sujeto no se encuentra en sus actos, sino en sus pensamientos y sentimientos en relación con su experiencia personal (González et al., 2002), además sostenían que la naturaleza humana es neutral o buena y que cualquier característica mala es el resultado del daño que se le ha infligido en el desarrollo del ser (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

Este enfoque psicológico no ha esbozado propiamente una teoría del desarrollo, pero sí aporta elementos de interés para comprenderlo y, sobre todo, para abordar educativamente a ese sujeto en desarrollo que es el niño (González et al., 2002), ya que la perspectiva humanística mira a las personas como capaces de encargarse de su vida y estimular su propio desarrollo (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

Asimismo, la psicología humanista considera que para saber si un niño se desarrolla en la dirección adecuada y deseable es fundamental determinar el objetivo perseguido con tal desarrollo (González et al., 2002).

Maslow en su obra “El hombre autorrealizado” de 1971, describe específicamente el estado final, la meta de un desarrollo sano, precisando los rasgos de una persona autorrealizada (González et al., 2002). Dichos rasgos abarcan una orientación realista, aceptación de sí mismo, de los demás y del mundo tal como son, es espontáneo, se centra en los problemas más que en uno mismo, tiene un aire de desapego y necesidad de privacidad, cuenta con autonomía e independencia, fuerte interés social, relaciones interpersonales amenas, sentido del humor, alto grado de creatividad y trascendencia, lo cual se ve alcanzado cuando la persona tuvo un desarrollo adecuado desde su infancia (Rice, 1997). Con respecto a esto, Maslow (1968, citado en Rice, 1997) comenta que los niños saludables disfrutaban al crecer y progresar, al obtener nuevas habilidades, capacidades y fuerzas; en su desarrollo normal, si se le permitiera elegir, el niño saludable elegirá lo que es bueno para su crecimiento.

En el caso de Bühler, propone una teoría de las cinco fases de la orientación hacia una meta. Bühler sostuvo que la autorrealización es la clave del desarrollo saludable y que las personas desadaptadas o desdichadas no se han realizado en alguna forma; asimismo consideró que las personas que llevan una vida autorrealizada tienen una orientación hacia determinadas metas que le durarán toda la vida (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

Bühler describió cinco fases de la fijación y logro de metas:

- Fase uno o Niñez, que abarca desde el nacimiento hasta los 15 años de edad, donde la persona tiene un crecimiento biológico progresivo, el niño permanece en casa y su vida se centra alrededor de intereses estrechos dentro de la escuela y la familia (Rice, 1997). Además en esta etapa las personas aún no han determinado sus metas en la vida, por lo que piensan en el futuro de manera vaga (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

Las otras fases son 2) Adolescencia y temprana edad adulta (de los 15 a los 25 años); 3) Temprana edad adulta y edad adulta intermedia (de los 25 a los 45-50 años); 4) Edad adulta madura (de los 45 a los 65 años) y; 5) Tercera edad (después de los 65 o 70 años de edad) (Papalia, Olds, y Feldman, 2012), siendo en esta última etapa donde la mayoría de los seres humanos evalúa su existencia en términos de autorrealización o fracaso (Rice, 1997).

Por otro lado, Carl Rogers afirma que los individuos son capaces de resolver sus problemas y convertirse en quien desean ser sin necesidad de críticas o dirección, animados por el ambiente de aceptación y comprensión de la situación, mencionaba que el individuo saludable es una persona plena, que ha alcanzado congruencia entre el yo real y el yo ideal, una situación que da por resultado la liberación del conflicto interno y la ansiedad, cuando hay fusión entre lo que las personas perciben que son y lo que desean ser, son capaces de aceptarse, ser ellos mismos y vivir sin conflicto (Rice, 1997), de igual forma, Rogers describe el desarrollo correcto como el paso de un estado de rigidez a un estado de flexibilidad, de la vida estática a la dinámica, de la dependencia a la autonomía, de lo previsible a la creatividad, de una actitud defensiva a otra de aceptación de sí mismo (González et al., 2002).

Teorías del Desarrollo Moral

Teoría de Piaget. Los estadios morales.

De acuerdo con Piaget, la concepción de moralidad de los niños se desarrolla en dos estadios importantes, que coinciden aproximadamente con los estadios preoperacionales y operacionales del desarrollo cognitivo. Los niños pasan a través de estos estadios morales en épocas distintas, pero la secuencia es siempre la misma (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

El desarrollo del juicio moral es un proceso cognitivo gradual estimulado por las crecientes relaciones sociales que experimentan los niños según van creciendo, pasando de la moralidad forzada a la cooperación, de la heteronimia a la autonomía, de los juicios objetivos a los subjetivos, de la obediencia a la reciprocidad, del castigo expiatorio al de reciprocidad, del concepto de justicia al de equidad (González et al., 2002).

El primer estadio es el llamado *moralidad forzada*, también conocida como moralidad obligada o moralidad sujeta a otras leyes o reglas; el cual está caracterizado por Juicios rígidos y simplistas (Papalia, Olds, y Feldman, 2012):

- El niño ve un acto como totalmente correcto o totalmente incorrecto y piensa que todo el mundo lo ve de la misma manera.
- No se pueden poner en el lugar del otro.
- Juzga los actos en términos de consecuencias físicas reales, no la motivación que existe detrás de ellos.
- Reglas inalterables, ya que éstas son sagradas para el niño.
- El respeto unilateral lleva a sentir la obligación de conformarse con las normas de los adultos y obedecer las reglas de éstos.
- El niño aprueba el castigo severo, el niño siente que el castigo en sí mismo define lo incorrecto de un acto, ya que un acto que es malo trae consigo un castigo.

- El niño confunde la ley moral con la ley física y cree que el accidente o la desgracia que ocurren después de una mala acción es un castigo divino o alguna otra fuerza sobrenatural.

El segundo estadio es el conocido como *moralidad de la cooperación*, o también llamada como moralidad autónoma, el cual está caracterizado por la flexibilidad moral (Papalia, Olds, y Feldman, 2012):

- Los niños pueden ponerse en el lugar de los otros, no son absolutistas en los juicios pero ven que existe más de un punto de vista.
- El niño juzga los actos por la intención, no por las consecuencias.
- Reconoce que la gente hizo y puede cambiar las reglas, por lo que se consideran capaces de cambiar las reglas como alguien más.
- Existe respeto mutuo por la autoridad y los iguales, lo que permite a los niños valorar sus propias opiniones y habilidades, y juzgar a las otras personas de acuerdo con la realidad.
- El niño aprueba el castigo moderado que compensa a la víctima y ayuda al culpable a reconocer por qué un acto fue incorrecto, lo que lo conduce a la reforma.
- El niño no confunde la desgracia natural con el castigo.

Teoría de Kohlberg. Razonamiento moral.

Kohlberg (1981, citado en Papalia, Olds, y Feldman, 2012) considera que el nivel de razonamiento moral está relacionado con el nivel cognoscitivo de una persona, asimismo menciona que muchas personas llegan a la larga a juicios morales independientes, más que internalizando las normas de los padres, maestros o iguales.

Por lo anterior, Kohlberg (1981, citado en González et al., 2002) refiere que existen tres niveles de razonamiento moral que implican seis fases o etapas del juicio moral, dos por cada nivel.

- Nivel 1: *Moralidad preconventional* (4 a 10 años de edad). Los niños, bajo controles externos, obedecen reglas para obtener recompensas o evitar el castigo (Papalia, Olds, y Feldman, 2012). Compuesta por dos fases, la primera consiste en que el más fuerte es el que tiene la razón, el valor más fuerte es la obediencia a la autoridad; la segunda fase consiste en que cada persona defiende la satisfacción de sus propias necesidades y las de los otros, tratando de conseguir mutuamente la benevolencia (González et al., 2002).
- Nivel 2: *Moralidad de conformidad con el papel convencional* (de los 10 a los 13 años). Los niños han internalizado las normas de las figuras de autoridad, por lo que ellos obedecen reglas para agradar a otros o para mantener el orden (Papalia, Olds, y Feldman, 2012). Consta de dos fases, la primera se refiere a que la buena conducta es la que agrada a los demás y la que merece de aprobación, mientras que la segunda de éstas se orienta a cumplir las leyes marcadas en la sociedad para alcanzar una buena conducta (González et al., 2002).
- Nivel 3: *Moralidad de principios morales autónomos o posconvencional* (13 años o más tarde, o nunca). La moralidad es completamente interna, la gente reconoce conflictos entre las normas morales, por lo que escoge algunas de ellas (Papalia, Olds, y Feldman, 2012). Constituye dos fases, la primera de ellas se enfatiza el contrato social, es decir, las normas de la sociedad existen para beneficio de todos, por lo que deben ser obedecidas; en la segunda fase se tratan los principios éticos universales, especialmente los del bien y del mal, los cuales pueden entrar en contradicción con los principios egocéntricos o legales (González et al., 2002).

Lo que determina cada fase del desarrollo moral es la forma como se razona sobre los contenidos morales más que las conclusiones que se obtengan, con respecto a los niños, Kohlberg consideró que la mayoría no razonan más allá de la tercera fase, ubicada en el segundo nivel; esto se debe a que el razonamiento moral sobre el carácter justo de los juegos y el establecimiento de reglas está normalmente más avanzado en los niños que los dilemas de la vida y la muerte (González et al., 2002).

Factores sociales del desarrollo psicológico y moral

Bronfenbrenner (1987, citado en González et al., 2002), propuso un modelo ecológico para explicar las influencias sociales en los individuos a través de su desarrollo y en su vida en general; explica que las influencias sociales son series o conjuntos de sistemas que se extienden más allá del niño y que le afectan de una u otra forma, con una u otra intensidad. Son como círculos concéntricos de influencia, en cuyo centro se sitúa el sujeto.

- **Microsistema**, es el primero de ellos y se refiere a aquellas fuentes de influencia en contacto inmediato con el niño, como son la familia, la escuela, el grupo de pares, entre otros.
- **Mesosistema**, es el conjunto de relaciones recíprocas que se dan entre los escenarios del microsistema, así lo que sucede en casa influye en lo que sucede en la escuela y viceversa.
- **Exosistema**, consiste en los ambientes en los que habitualmente el niño no tiene un papel activo, pero que le afectan indirectamente al repercutir sobre su desarrollo, por ejemplo, lo que sucede a los padres en su trabajo o en su relación como pareja repercute en los hijos; de igual forma, también entran factores tan poderosos como los medios de comunicación. Este círculo, con sus individuos, instituciones y medios influye en el microsistema.
- **Macrosistema**, éste representa e incluye los valores, las ideologías, las tradiciones, las costumbres, etc., de una cultura determinada e influye en el niño a través del exosistema y del microsistema.

Familia.

La familia se puede entender como cualquier grupo de personas unidas por los vínculos del matrimonio, sanguíneos, adopción o cualquier relación sexual expresiva, en que las personas comparten un compromiso en una relación íntima y personal, los

miembros consideran su identidad como apegada de modo importante al grupo y el grupo tiene una identidad propia (Rice, 1997).

Existen diferentes tipos de familias, en el caso de este proyecto de investigación, el tipo de familia a estudiar será la familia binuclear, la cual se encuentra dividida en dos por el divorcio o separación de los cónyuges, consta lógicamente de dos familias nucleares, la nuclear maternal que encabeza la madre y la nuclear paternal que encabeza el padre, cada una de las dos familias nucleares originales incluye a los hijos, los mismos, que hubieran tenido en la familia original (Craig, 1997).

Independientemente del tipo de familia en el que se encuentren los niños, la familia es la encargada de moldear la personalidad del niño, sus modos de pensar y de actuar a través de la palabra y del ejemplo, ya que transmiten conocimientos, valores, actitudes roles y hábitos. Asimismo, este microsistema es el primer responsable del proceso de socialización del niño (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

González et al., (2002) comenta que la familia contribuye al desarrollo del niño de la siguiente manera:

- Ayudando al pleno desarrollo de su personalidad, esto lo lleva a cabo la familia facilitando a los hijos un clima adecuado de seguridad y aceptación, el niño necesita seguridad y confianza en su entorno inmediato, a esa necesidad de seguridad los padres responden satisfaciendo las necesidades del hijo, protegiéndole de todo lo nocivo, de cualquier ataque físico o psicológico, proporcionándole un marco estable de referencia, todo ello en un clima de aceptación.
- Modelando su nivel de actividad mediante estimulaciones de toda clase. Las estimulaciones varían en función de factores como la cultura, la clase social, la idiosincracia de los individuos y el reparto de papeles que padre y madre jueguen en cada caso en la educación de sus hijos.
- Facilitando su socialización. Dentro de la iniciación en la vida social cobran importancia las expectativas en relación con los papeles y actitudes sociales, es

decir, lo que la sociedad espera del individuo, transmitido a través de lo que los padres esperan de cada hijo.

Los factores que condicionan la influencia de la familia en el desarrollo del niño son especialmente las conductas y actitudes de los padres hacia los hijos, los métodos de control y disciplina, el ambiente familiar y la interacción entre los hermanos (González et al., 2002).

Un desarrollo sostenido, armónico, equilibrado y deseable en todo niño estará siempre en relación con unos padres emocionalmente estables, que mantengan una buena relación como pareja, con un ambiente familiar donde se fomenten los aprendizajes, exista comunicación intrafamiliar, se genere y refuerce la autoestima, se fomente la autonomía y se cree confianza en sí mismo (González et al., 2002).

Mientras que un desarrollo problemático, dificultoso, no deseable, se dará probablemente cuando algunos o muchos de los elementos ya mencionados no estén presentes dentro del ámbito familiar, en general puede decirse que todo lo que ocurre en la familia afecta a los hijos, ya sea algún problema de salud, problemas económicos o desavenencias entre los padres; con esto no se considera a los padres como culpables de los problemas de desarrollo de los hijos, sin embargo, los padres son indefectiblemente modelos de imitación para los hijos, quienes lo manifiestan mediante su conducta (González et al., 2002).

Situaciones conflictivas en la familia.

Existen diversas situaciones conflictivas dentro de la familia que pueden afectar a los niños, uno de éstas es el divorcio o separación de los padres, que a pesar de que se establece por etapas y sea un problema externo al niño, éste le afecta de manera muy directa. Asimismo, cabe mencionar que la percepción y las respuestas de los padres y de los hijos respecto al mismo problema, es decir, la separación de los padres, pueden llegar a ser muy diversas, quedando afectados en la mayoría de los casos todos los

miembros de la familia. Una familia rota es psicológicamente vulnerable, siendo probablemente los hijos los más afectados del conjunto (González et al., 2002).

González et al. (2002) menciona que para los hijos, el divorcio de sus padres es una etapa de sobresalto que les produce inseguridad y vulnerabilidad, es un tiempo de tristeza, ansiedad e inquietud, de soledad, de conflicto interno de lealtades, junto a otras muchas secuelas que afectan al desarrollo y conductas de los niños.

También González et al. (2002) comenta que pueden existir hijos de padres divorciados que no resultan afectados, o no en exceso o de manera notoria por este problema, esto se debe a que los niños son flexibles, moldeables, con alta capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, con potenciales psicológicos de reserva inesperados y muchas veces desconocidos.

Asimismo, existen algunos factores que influyen en las respuestas de los hijos ante esta situación conflictiva, los cuales pueden ser, a) el modo como se ha producido la ruptura de los padres, b) el que uno de ellos o los dos contraigan nuevamente matrimonio o tengan una nueva relación afectiva, c) la forma como se les explica el motivo y las consecuencias de la ruptura, d) el proceso mismo de la separación con sus avatares jurídicos, económicos, etc., e) la injerencia de terceras personas en la situación, como pueden ser familiares o amigos que toman partido, f) el haber presenciado o no situaciones violentas entre los padres, g) la edad de los niños en el momento de la separación, entre otros factores (González et al., 2002).

Con respecto al último factor influyente, Papalia, Olds, y Feldman (2012) explican diferencias de edad en las reacciones hacia el divorcio, ya que consideran que a pesar de que dos niños jamás van a reaccionar de la misma manera, si se presentan ciertos patrones en niños según las diferentes edades, en gran proporción a sus niveles de desarrollo cognoscitivo y emocional.

- Niños de preescolar (2 1/2 a 6 años), quienes frecuentemente presentan síntomas de ansiedad; los niños de 2 1/2 a 3 1/2 se quejan, lloran, gritan, se apegan, tienen problemas de sueños y mojan la cama. Los de 4 años lloran y gritan, les pegan a otros niños y se culpan ellos mismos. Los de 5 y 6 años se comportan de forma más ansiosa y agresiva, necesitan de contacto físico, piensan que ellos causaron el divorcio, por lo que tienden a culparse.
- Niños en la edad de escuela primaria (6 a 12 años), tienden a estar muy atemorizados, frecuentemente se sienten amargados y furiosos con uno o con ambos padres, especialmente al que culpa de causar el divorcio; pueden demostrar su furia permaneciendo en la cama, o presentando dolores de cabeza o estómago. Los niños de 6 a 8 años, tienden a seguir culpándose por el divorcio, mientras que los niños más mayores tienen un mejor conocimiento de los sentimientos íntimos de sus padres y de sus conflictos que se presentan cuando las actitudes y expectativas de dos personas entran en conflicto, por lo que creen frecuentemente que sus padres se separan porque su relación ha cambiado, pero también piensan que esos cambios pueden ser reversibles si los padres tratan de solucionar sus problemas con empeño.
- Adolescentes (13 a 15 años), sienten furia, depresión, culpa y desespero.

Los hijos de padres divorciados encaran una serie especial de retos y obligaciones, además de las tareas acostumbradas para su desarrollo emocional durante los años de crecimiento. Muchos niños, tienen éxito en todas esas tareas, y pueden llegar a ser capaces de pasar con su Yo más o menos intacto. La habilidad de los niños de lograr esto parece estar relacionada en parte con su propia flexibilidad y adaptabilidad (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

Escuela.

La escuela, al igual que la familia, puede ser considerada como un contexto de desarrollo y de aprendizaje en el niño, así como factor influyente en él. Esto se debe a que la escuela es la institución por excelencia de la educación formal y está pensada para transmitir a los niños conocimientos, habilidades y valores que les permitan

insertarse de manera adecuada en la sociedad a la que pertenecen. La acción e influencia educativas de la escuela se producen en paralelo a otros tipos de educación no formal, como las enseñanzas que aportan al niño la familia y la sociedad en general (González et al., 2002).

Por eso, la escuela es fundamental para el desarrollo cognitivo, lingüístico, social, emocional y moral del niño. Éste pasa muchas horas del día en la escuela, por lo que el maestro ejerce una función y cumple un papel altamente influyente en él y los propios compañeros son factores primarios de socialización, de manera que el mundo escolar como conjunto de elementos es una referencia básica para el niño (González et al., 2002).

Algunos de los factores que González et al. (2002) considera como influyentes en el desarrollo del niño dentro de la escuela son:

- Estilos de enseñanza, los cuales varían dependiendo del profesor, actualmente se sugiere el modelo aprender a aprender basado en el paradigma cognitivo, que enfatiza los procesos de pensamiento, el papel activo del alumno como constructor de sus propios aprendizajes. Este estilo es favorecedor del desarrollo, especialmente en aspectos cognitivos, trayendo como consecuencia última un tipo de sujeto distinto en la construcción de su personalidad.
- El grupo y la clase, cuando los grupos son de entre 15-20 alumnos, se puede favorecer en el rendimiento académico, fundamentalmente porque así se privilegia la atención individual al alumno y las relaciones entre los compañeros son más fáciles, gratas y cooperativas, estas ventajas se ven de forma más clara en los primeros años de la escuela, cuando los niños requieren de mayor atención de los adultos en general, sean padres o profesores.
- Interacción profesor-alumno, la perspectiva del profesor, su ideología en general y pedagógica en particular, sus roles, sus funciones, su personalidad, sus habilidades personales y educativas, todo lo que conlleva su actuación con los niños en

definitiva, constituyen factores de primer orden para estimular el aprendizaje, la educación y el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

- Interacción entre los alumnos en la clase y en la escuela, cuando se favorece el aprendizaje en grupo mediante estilos cooperativos, el nivel de eficacia, de resultados y de satisfacción es mayor, siendo la clase un espacio humano óptimo para el desarrollo social y afectivo del niño.

Grupo de pares.

El desarrollo de las relaciones del niño con sus iguales, compañeros y amigos, que se ubican dentro del microsistema, constituyen uno de los aspectos más importantes en su desarrollo social. Rice (1997), sostiene que en el desarrollo psicosocial a través de la relación con los iguales, los niños pasan normalmente por cuatro etapas:

- Autosocialidad, en esta etapa, que ocupa el primer año de vida del niño, sus intereses, placeres y satisfacciones se centran en sí mismo, podrá estar junto a otros niños, pero no con ellos, es decir, de forma no interactiva.
- Heterosocialidad infantil, ubicada entre los 2 y los 7 años de edad, donde busca la compañía de otros niños o niñas, sin importarles el género de sus iguales.
- Homosocialidad, localizada desde los 8 hasta los 12 años, donde los niños prefieren en general jugar con niños del mismo sexo, buscando amistad y compañía. Se da un cierto antagonismo entre los sexos.
- Heterosocialidad adolescente y adulta, se manifiesta a partir de los 12-13 años en adelante, siendo en esta etapa donde se buscan y encuentran amistades y compañías en personas de ambos sexos, además comienza el interés sexual individual, concentrándolo en una pareja, en una persona determinada.

González et al. (2002) considera que durante las etapas de primaria y secundaria es muy importante para los niños la aceptación de sus compañeros; los niños se diferencian unos de otros en el grado en que se esfuerzan por alcanzar la popularidad,

e incluso en el conocimiento que tienen de su propia popularidad y la de sus compañeros. De igual forma, Papalia, Olds, y Feldman (2012) mencionan que los niños populares tienden a ser saludables y vigorosos, bien equilibrados y capaces de tener iniciativa, se adaptan y se conforman, se puede confiar en ellos, ya que son afectivos y considerados, además de que piensan con originalidad, cuentan con autoestima y autoconfianza, sin llegar a ser pesados o parecer arrogantes.

Por otro lado, Rice (1997) comenta que existen los niños que son impopulares, los cuales resultan ser invisibles socialmente, pasan desapercibidos y tienden a ser solitarios, pueden ser niños que por un motivo u otro, desagradan a los demás y están presentes en la percepción social, son fácilmente señalados y su comportamiento resulta molesto a los demás, o bien, pueden ser los niños tímidos, que son socialmente reservados, con frecuencia se aleja de sus compañeros ya sea por baja autoestima o porque la relación interpersonal le produce ansiedad.

Sociedad.

González et al. (2002) menciona que la sociedad tiene relación con el macrosistema, ya que es considerada como un conjunto, una cultura, como una visión general del mundo y de la vida, la cual incluye símbolos, lenguajes, tradiciones, referencias, hábitos y estilos de vida, historia, etc., constituye una realidad, producto de todos los individuos que se incorporan a ella. A través del exosistema, mesosistema y de los distintos microsistemas, la sociedad influye en el desarrollo del niño como factor igualmente determinante, aún a pesar de que su influencia parezca difusa.

Dentro de la sociedad, los niños varones son socializados de manera diferente a como lo son las niñas, ya que se les enseña socialmente a ser distintos mediante los juegos, los juguetes, las costumbres, las tradiciones y, en general, a través de una serie de elementos y datos presentes en una cultura determinada, esto tiene explicación a partir de los roles de género, los cuales son impuestos socialmente y están plenamente sujetos a los distintos cambios sociales (González et al., 2002).

Los roles de género desde un enfoque ambientalista, son aquellos que el niño y la niña aprenden mediante distintas vías, como son la imitación de modelos, ya sea familiares, o sociales en general; observación, instrucciones recibidas, etc. Asimismo, la aprobación social consecuente actuará en un sentido u otro, por lo que habrá conductas que serán aprobadas en función del sexo propio y otras no, debido a que existen “cosas de niños” y “cosas de niñas” que resultan apropiadas o inapropiadas según sea el caso (González et al., 2002).

De igual forma, la identificación con alguno de los padres resulta fundamental en la apropiación que el niño y la niña van haciendo de su propio rol de género, asimismo, se debe tener en cuenta la influencia, en esa construcción de los roles, de su grupo de pares, como son sus amigos y compañeros de clase, los cuales también pueden ser observados e imitados (González et al., 2002).

Por otro lado, Papalia, Olds, y Feldman (2012) consideran que el autoconcepto constituye un fenómeno social, el punto de convergencia entre el individuo y la sociedad; los niños observan el espejo de su sociedad e integran la imagen que ven reflejada ahí con el cuadro que tienen de ellos mismos. A medida que se esfuerzan por llegar a ser miembros que funcionen en una sociedad, los niños deben de realizar varias tareas importantes que contribuyen al desarrollo de su autoconcepto, como son:

- Ampliar su autoentendimiento para reflejar las percepciones, necesidades y expectativas de la otra gente.
- Aprender más acerca del funcionamiento de la sociedad, sobre las relaciones complejas, los roles y las reglas.
- Desarrollar estándares de comportamiento que sean personalmente satisfactorios e incorporar aquellos que resultan socialmente aceptados.
- Dirigir su propio comportamiento, a medida que los niños se responsabilizan de sus propias acciones, deben creer que necesitan comportarse de acuerdo a los estándares personales y sociales, y desarrollar las habilidades y estrategias para hacerlo.

V. Método

Objetivo General

Determinar el grado de relación entre la resiliencia y estilos de afrontamiento en niños de padres divorciados.

Objetivos específicos

- Comparar el nivel de resiliencia entre hombres y mujeres de padres divorciados.
- Comparar el nivel de resiliencia por edad de los niños de padres divorciados.
- Comparar los estilos de afrontamiento obtenidos por los niños a los obtenidos por las niñas de padres divorciados.
- Comparar los estilos de afrontamiento obtenidos por edad de los niños de padres divorciados.

Tipo de estudio

Para dicho trabajo de investigación se empleó un tipo de estudio correlacional, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010), tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables. Además de que su utilidad consiste en que dicho tipo de estudio permite saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Planteamiento del problema

La familia es el primer y más importante contexto de crecimiento y socialización de los niños. Para ellos es una institución omnipresente en la que el padre y la madre son figuras fundamentales para su proceso de desarrollo. La relación entre ellos constituye un modelo determinante para el comportamiento de los hijos,

proporcionándoles la confianza y la seguridad en sí mismo tan necesarias para los seres humanos. Después del nacimiento, el ser humano se desarrolla lentamente y requiere de muchos años de cuidados antes de lograr su independencia, establece vínculos afectivos fuertes y duraderos y la ruptura de esos vínculos genera un duelo que implica necesariamente un proceso doloroso de elaboración y de adaptación (Muñoz Ortega, Gómez Alaya, y Santamaría Ogliastri, 2008).

En la actualidad, la familia como institución se ha visto expuesta a múltiples cambios que implican adaptarse a nuevos estilos de vida. Cada día es más frecuente la separación entre los padres y la ruptura de esta relación en una familia acarrea una serie de consecuencias en los hijos que varían de acuerdo a aspectos tanto personales de los niños y de los padres, como aspectos familiares, económicos y sociales (Muñoz Ortega, Gómez Alaya, y Santamaría Ogliastri, 2008). La separación de los padres constituye una crisis dentro del ciclo vital de una familia. Esta crisis implica el rompimiento de la estabilidad y la estructura familiar previa, impulsando a la familia a que experimente un proceso de reajuste estructural y funcional significativos (Slaikeu, 1996).

Por esto, el divorcio se considera según el INEGI (2009), como la disolución jurídica definitiva de un matrimonio, es decir, la separación del marido y la mujer, que confiere a las partes el derecho a contraer nuevas nupcias, de acuerdo con las disposiciones civiles, religiosas o de otra índole, y de conformidad con la legislación de cada país.

En el caso de México, comparado con otros países, éste tiene una tasa de divorcio baja, no obstante las estadísticas muestran que ésta ha ido en aumento de manera considerable (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2014). En el transcurso de un poco más de tres decenios, la tasa de divorcio con relación a la cantidad de matrimonios registrados se ha casi quintuplicado; en 1980 había 4 divorcios por cada 100 matrimonios; en 1990 y 2000 esta cifra se elevó a poco más de 7 divorcios, para 2005 el número de divorcios por cada 100 matrimonios fue de

casi 12 y al 2013 fue de casi 19 divorcios por cada 100 matrimonios (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2015b).

Hablando sólo de cantidad de divorcios registrados, en el año 2013 la cifra se elevó a 108 mil 730, de los cuales 17 mil 675 divorcios pertenecen únicamente al Estado de México, convirtiéndose en el estado con mayor cantidad de divorcios registrados en dicho año; en lo que respecta al municipio de Toluca, éste fue el municipio con mayor divorcios dentro del Estado de México, registrando un total de 1 mil 773 divorcios, seguido de Ecatepec de Morelos con 1 mil 523 y Nezahualcóyotl con 1 mil 296 divorcios en el 2013 (INEGI, 2015a).

El divorcio en sí ocasiona una crisis en el individuo, es decir, “un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas, y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo” (Slaikeu, 1996, p. 56).

De ahí que la separación interfiera de modo temporal o permanente en los procesos evolutivos de los niños, ya que se torna en un evento relevante para la vida de los niños a partir de dos dinámicas: el silenciamiento y el ser testigo del conflicto persistente entre los padres (Cáceres, Manhey, y Raies, 2004). La dinámica del silenciamiento surge del deseo de uno o ambos padres de superar esta crisis rápidamente. El temor de los padres por haber causado daño a los hijos/as dificulta la elaboración de la experiencia en el lenguaje. Los padres y los niños callan y así alimentan la fantasía de que la experiencia de separación no tuvo consecuencias adversas para los miembros de la familia. De este modo, el silenciamiento impide que los niños construyan narrativas compartidas con los demás miembros de la familia u otras personas acerca de los acontecimientos, lo cual contribuiría a legitimar la experiencia vivida (Cáceres, Manhey, y Raies, 2004).

La otra alternativa a través de la cual la experiencia de la separación de los padres se vuelve un evento traumático para los niños corresponde a la dinámica de conflicto intenso y sostenido que se produce entre los padres, aún después de producida la separación. Esta experiencia afecta negativamente a los hijo/os quienes a menudo se ven envueltos en las peleas de la expareja. En consecuencia, los niños manifiestan, a través de conductas y síntomas, la tensión permanente en la que viven. En estos casos, la familia no se puede reorganizar funcionalmente, sino que lo hace en torno al conflicto (Cáceres, Manhey, y Raies, 2004).

Por lo anterior, autores como Muñoz Ortega, Gómez Alaya, y Santamaría Ogliastri (2008) consideran que ante una separación de los padres, el niño, en una u otra medida, se verá afectado, razón por la cual se hace necesario disminuir al máximo los factores de riesgo presentes en el entorno general del niño y fortalecer los factores protectores de manera que se le facilite al niño elaborar en la mejor forma posible el duelo por la pérdida de la unidad familiar y su proceso de adaptación al nuevo estilo de vida, esto es porque los hijos se ven expuestos a mayor estrés, el cual puede constituir un factor de riesgo para la manifestación de dificultades en el logro de tareas evolutivas importantes, tales como un adecuado proceso de socialización, de desempeño escolar y de desarrollo socioafectivo, ya que la ruptura familiar propicia en el niño la aparición de una serie de sentimientos y pensamientos que pueden incidir en su vida personal, emocional y social actuando como factores de riesgo o de protección (Muñoz Ortega, Gómez Alaya, y Santamaría Ogliastri, 2008).

De acuerdo con Wallerstein, Lewis, y Blakeslee (2001), las tareas psicológicas que deben enfrentar los niños con la separación de los padres son: lograr comprender en forma realista lo que la separación de sus padres implica para la familia y cuáles serán los cambios concretos que deberán asumir; la retirada estratégica de los hijos del conflicto parental; la pérdida de la familia intacta y la pérdida de la percepción, simbólica o real, que se tiene respecto de la protección que la familia le ha brindado; además, deben asumir la ausencia de uno de los padres de modo cotidiano en el hogar, que la separación de los padres es una decisión voluntaria de al menos uno de ellos; enfrentar

el dilema que implica reconocer que todos estos cambios familiares han sido provocados por las personas a cargo de su protección y crianza; trabajar los sentimientos de culpa frente a la separación de los padres; aceptar que la separación de sus padres es permanente y recuperar la confianza en el amor (Cifuentes Neumann y Milicic Müller, 2012).

Por ello es que el niño tiene que construir su propia resiliencia, potenciar las posibilidades y recursos existentes para encaminar alternativas de resolución de las diferentes situaciones, y sobre todo lograr desarrollar factores resilientes y un estilo de afrontamiento adecuado para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano (Melillo, Suárez y Rodríguez, 2006).

Por tal motivo, en el presente trabajo se pretendió comprender con mayor precisión y consistencia la participación y el grado de implicación de los mecanismos psicológicos que actúan para la asimilación de los traumatismos, en particular de los ambientes y sucesos adversos en la vida familiar en los niños, para que puedan desarrollar una personalidad resiliente (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003); ya que como afirma Maddaleno (1994, citado en Prado y Del Aguila, 2003) los niños tienen más riesgos de padecer crisis de distinto orden que otras etapas evolutivas sobre todo porque están expuestos a conductas de riesgo a corto, mediano y largo plazo en distintos niveles; todo esto debido a que muchos de estos niños, desde la más temprana infancia, se ven enfrentados de alguna manera a situaciones no propias para su edad, con todos los retos y desafíos personales que esto podría haberles implicado (Prado y Del Aguila, 2003); por lo que la resiliencia se ha definido en referencia a las nociones de vulnerabilidad y riesgo, otorgando al medio externo y los factores que éste puede ofrecer un papel preponderante para el resurgimiento de quien se ha encontrado en situación de riesgo social, físico y/o psicológico (Obando, Villalobos y Arango, 2010).

Además, el estudio del afrontamiento al estrés en niños permite conocer si los mismos tienen un estilo para resolver los conflictos, cuál es ese estilo y si resulta funcional para un desarrollo exitoso. En este sentido, es el afrontamiento la variable

donde se ven reflejados todos los recursos de los que dispone el niño para enfrentar la amenaza, pérdida o desafío, y si éstos le alcanzan para mejorar la evaluación primaria, disminuyendo la percepción de amenaza, y resolver de manera exitosa el problema (Richaud y Fabiola, 2013).

Por lo anterior se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existirá relación entre los factores de la resiliencia y los estilos de afrontamiento en niños de padres divorciados?
- ¿Existirá diferencia en el nivel de resiliencia entre hombres y mujeres?
- ¿Existirá diferencia en los niveles de las dimensiones de resiliencia obtenidos por edad de los niños de padres divorciados?
- ¿Existirá diferencia en los estilos de afrontamiento obtenidos por los niños a los obtenidos por las niñas hijos de padres divorciados?
- ¿Existirá diferencia en los estilos de afrontamiento obtenidos por edad de los niños de padres divorciados?

Variables

Resiliencia

Definición conceptual

Proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras. La resiliencia no es una característica que la gente tiene o no tiene, sino que incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona (American Psychological Association, 2013).

Definición operacional

Dicha variable fue evaluada mediante el Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia, 2011), el cual está compuesto por 32 ítems, cada uno con cinco opciones de respuesta tipo Likert (5= Siempre, 4= La mayoría de las veces, 3= Indeciso, 2= Algunas veces y 1= Nunca), que miden tres dimensiones que son: Factor de protección interno, Factor de protección externo y Empatía, con índices de validez y confiabilidad apropiados (González-Arratia, 2011).

Afrontamiento

Definición conceptual

Conjunto de respuestas emocionales, cognitivas y comportamientos que los sujetos usan para manejar y tolerar el estrés. Se trata de un proceso complejo, que ha sido descrito tanto como un rasgo, una respuesta situacional o una disposición a responder al cambio (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Omar, Paris, Uribe, Ameida y Aguiar, 2011).

Definición operacional

Esta variable fue medida a través de la Prueba multidimensional y multisituacional de enfrentamiento a los problemas (Reyes y Góngora, 1996), la cual está constituida por un total de 108 reactivos, con un formato escala tipo Likert pictórica con siete opciones de respuesta con cuadros de diferente tamaño, midiendo 6 factores: Directo-Revalorativo, Emocional-Negativo, Emocional-Evasivo, Directo, Revalorativo y Social-Emocional Negativo (Reyes y Góngora, 1996). En el caso de esta investigación se aplicó la escala correspondiente a Problemas de la Vida, la cual consta de 18 reactivos y está constituida por tres de los seis factores, que son Directo-Revalorativo, Emocional-Negativo, Emocional-Evasivo.

Hipótesis

Ho: Existirá relación estadísticamente significativa entre los factores de la resiliencia y los estilos de afrontamiento en los niños de padres divorciados.

Hi: No existirá relación estadísticamente significativa entre los factores de la resiliencia y los estilos de afrontamiento en los niños de padres divorciados.

Ho: Existirá diferencia estadísticamente significativa entre los factores de la resiliencia de los niños y los de las niñas, hijos de padres divorciados.

Hi: No existirá diferencia estadísticamente significativa entre los factores de la resiliencia de los niños y los de las niñas, hijos de padres divorciados.

Ho: Existirá diferencia estadísticamente significativa entre los factores de la resiliencia de los niños, hijos de padres divorciados, conforme a la edad.

Hi: No existirá diferencia estadísticamente significativa entre los factores de la resiliencia de los niños, hijos de padres divorciados, conforme a la edad.

Ho: Existirá diferencia estadísticamente significativa entre los estilos de afrontamiento de los niños y los de las niñas, hijos de padres divorciados.

Hi: No existirá diferencia estadísticamente significativa entre los estilos de afrontamiento de los niños y los de las niñas, hijos de padres divorciados.

Ho: Existirá diferencia estadísticamente significativa entre los estilos de afrontamiento de los niños, hijos de padres divorciados, conforme a la edad.

Hi: No existirá diferencia estadísticamente significativa entre los estilos de afrontamiento de los niños, hijos de padres divorciados, conforme a la edad.

Población

La población de esta investigación estuvo conformada por 398 niños, hombres y mujeres que se encontraban cursando 3°, 4°, 5° o 6° grado de primaria de dos escuelas, el Centro Escolar Lic. Miguel Alemán y el Instituto Pedagógico de Toluca, ambas pertenecientes a la ciudad de Toluca, Estado de México.

Muestra

La muestra estuvo constituida por 105 niños, 52 hombres y 53 mujeres cuyas edades oscilaron entre los 8 y 12 años, quienes mencionaron ser hijos de padres divorciados.

Instrumento

Dentro de esta investigación se consideraron dos tipos de variables a medir, las cuales fueron Resiliencia y Afrontamiento.

Para la medición de la variable de resiliencia se utilizó el Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia, 2011), el cual estuvo compuesto por 32 ítems, cada uno con cinco opciones de respuesta tipo Likert (5= Siempre, 4= La mayoría de las veces, 3= Indeciso, 2= Algunas veces y 1= Nunca), que miden tres dimensiones que son:

- Factores de protección interno (ítems 25, 21, 20, 27, 24, 18, 17, 30, 28, 26, 23, 29, 31, 32): Mide las funciones que se relacionan con habilidades para la solución de problemas ($\alpha = 0.8059$).
- Factores de protección externo (ítems 13, 15, 12, 4, 14, 16, 10, 6, 1, 11, 5): Evalúa la posibilidad de contar con el apoyo de la familia y/o personas significativas para el individuo ($\alpha = 0.7379$).
- Empatía (ítems 22, 19, 7, 8, 9, 2, 3): Mide lo referente al comportamiento altruista y prosocial ($\alpha = 0.7800$).

Dicho instrumento presenta índices de validez y confiabilidad apropiados, teniendo como total de Confiabilidad de Alpha de Cronbach $\alpha = 0.9192$.

Con respecto a la medición del afrontamiento se empleó la Prueba multidimensional y multisituacional de enfrentamiento a los problemas (Reyes y Góngora, 1996), el cual tiene un formato escala tipo Likert pictórica con siete opciones

de respuesta con cuadros de diferente tamaño, con un total de 108 reactivos. De acuerdo a los fines de este proyecto de investigación se aplicó la escala correspondiente a Problemas de la Vida, la cual constó de 18 reactivos.

Para calificar cada reactivo, al cuadro más grande se le dio un valor de 7 y a los demás números sucesivamente menores hasta llegar al más chico al que se le dio un valor de 1. Dicho instrumento de medición estuvo compuesto por 6 factores:

- Directo-Revalorativo: Cuando la persona hace algo para resolver el problema tratando de aprender o ver lo positivo de la situación ($\alpha = 0.84$).
- Emocional-Negativo: Cuando la persona expresa un sentimiento o una emoción que no lleva directamente a la solución del problema ($\alpha = 0.77$).
- Emocional-Evasivo: Cuando la persona expresa un sentimiento o una emoción que no resuelve directamente el problema y tiende a evitar o escapar del mismo ($\alpha = 0.74$).
- Directo: Cuando la persona hace algo para resolver el problema ($\alpha = 0.74$).
- Revalorativo: Cuando la persona le da un sentimiento positivo al problema, trata de aprender de la situación o de alguna manera mejorar su percepción ($\alpha = 0.70$).
- Social-Emocional Negativo: Cuando la persona expresa algún sentimiento o emoción que no lleva directamente a la solución del problema pero pide ayuda a otros ($\alpha = 0.71$).

En el caso de la escala Problemas de la vida, se evaluaron tres de los seis factores, los cuales fueron Directo-Revalorativo, Emocional-Negativo y Emocional-Evasivo.

Dicho instrumento presenta un total de Confiabilidad de Alpha de Cronbach $\alpha = 0.7506$.

Diseño de investigación

En este proyecto de investigación se llevó a cabo un diseño de investigación transeccional o transversal debido a que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único. De manera más específica, se empleó un diseño transeccional

correlacional/causal, el cual tiene como propósito describir y analizar relaciones entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Los pasos para la construcción de la investigación fueron:

- Elección de tema.
- Selección de población y muestra.
- Investigación de estudios antecedentes.
- Definición de variables.
- Definición de objetivos e hipótesis.
- Selección de instrumentos a emplear.
- Elaboración de marco teórico.
- Recolección de la información.
- Captura de datos.
- Procesamiento de la información.
- Análisis de resultados y discusión.
- Elaboración de conclusiones y recomendaciones.

Captura de datos

Después de la recolección de la información, los datos fueron codificados dentro del programa SPSS Statistics 20.0 con la finalidad de realizar un análisis estadístico, mediante el cual se efectuó la obtención e interpretación de los resultados, procediendo a colocar dichos resultados en tablas para su posterior prueba de hipótesis y análisis comparativo entre lo obtenido y la teoría existente llevando a cabo con esto la discusión y conclusiones de dicha investigación.

Procesamiento de la información

Para conseguir los objetivos propuestos, se realizó un análisis estadístico a través del Coeficiente de Correlación de Pearson, con la finalidad de analizar la relación entre las dos variables medidas, es decir, las tres dimensiones o factores de la resiliencia y los tres factores del afrontamiento ante los problemas de la vida. Asimismo se efectuó la Prueba T para muestras independientes, con el objetivo de identificar si existió alguna diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos por las muestras.

Algoritmo para prueba de hipótesis

Para la prueba de hipótesis, ésta fue aceptada cuando el nivel de significancia fue $\alpha = \leq 0.05$.

VI. Resultados

Con base en los objetivos del presente trabajo de investigación, se señalan los siguientes resultados; con respecto a la tabla 1 se manifiestan la frecuencia y el porcentaje de las dos características sociodemográficas que conforman dicha muestra, las cuales se refieren al sexo y la edad de los niños, hijos de padres divorciados.

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra.

Sexo	Hombres			Mujeres	
Frecuencia	52			53	
Porcentaje	49.5			50.5	
Edad	8	9	10	11	12
Frecuencia	21	20	30	24	10
Porcentaje	20.0	19.0	28.6	22.9	9.5

En relación al objetivo *comparar el nivel de resiliencia entre hombres y mujeres de padres divorciados*, en la tabla 2 se denota que los niños cuentan con un mayor nivel en los factores de protección interno y empatía, mientras que las niñas manifiestan un mayor nivel en el factor de protección externo, no obstante esto no representó una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 2

Dimensiones de Resiliencia en hijos de padres divorciados, conforme al sexo.

Dimensiones	Niños		Niñas		<i>T</i>	<i>Sig.</i>
	Media	DE	Media	DE		
Factores de Protección Interno	57.47	8.96	54.79	10.14	1.19	0.07
Factores de Protección Externo	45.18	6.47	46.19	6.73	-0.36	0.72
Factor Empatía	29.16	4.02	28.82	4.90	0.32	0.75
Resiliencia Total Obtenida	131.82	17.21	129.38	17.97	0.59	0.56

En la siguiente tabla se buscó *comparar el nivel de resiliencia por edad de los niños de padres divorciados* en donde se puede observar que en los factores de protección interno los niños de 10 años cuentan con un puntaje más alto que los niños de otros grupos de la variable; mientras que en los factores de protección externo, como en el factor de empatía, los niños de 9 años de edad manifestaron un puntaje mayor que los niños de las otras edades, sin embargo no se reportan diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas (ver tabla 3).

Tabla 3

Dimensiones de Resiliencia en hijos de padres divorciados, conforme a la edad.

Dimensiones	8		9		10		11		12	
	Media	DE								
Factores de Protección Interno	53,67	10,49	56,50	10,63	58,65	9,39	57,12	7,46	54,38	10,80
Factores de Protección Externo	43,44	6,78	48,50	2,78	46,24	6,28	44,35	9,43	46,13	5,03
Factor Empatía	28,33	5,36	31,17	3,07	28,65	5,10	28,71	3,14	28,62	4,75
Resiliencia Total Obtenida	125,44	21,13	136,17	11,97	133,53	17,42	130,18	16,82	129,13	17,55

Con respecto al objetivo *comparar los estilos de afrontamiento obtenidos por los niños a los obtenidos por las niñas de padres divorciados*, en la tabla 4 se puede percibir que los niños cuentan con un mayor nivel en el estilo directo-revalorativo, mientras que las niñas manifiestan un mayor nivel en los estilos emocional-negativo y emocional-evasivo, no obstante esto no constituye una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 4*Factores de Afrontamiento hijos de padres divorciados, conforme al sexo.*

Factores	Niños		Niñas		T	Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Directo-Revalorativo	48.24	10.42	46.56	8.87	0.73	0.47
Emocional-Negativo	16.89	5.77	17.09	5.08	-0.15	0.88
Emocional-Evasivo	17.61	5.91	18.88	4.24	-1.04	0.30

En la tabla que corresponde al objetivo *comparar los estilos de afrontamiento obtenidos por edad de los niños de padres divorciados*, se puede distinguir que en el estilo directo-revalorativo, los niños de 8 años cuentan con un puntaje más alto que los niños de las otras edades; de igual forma, tanto en el estilo de afrontamiento emocional-negativo, como en el estilo de afrontamiento emocional-evasivo, las edades de 8 y 9 años manifestaron un puntaje mayor que las demás edades, sin embargo esto no implicó una diferencia significativa entre las puntuaciones obtenidas (ver tabla 5).

Tabla 5*Factores de Afrontamiento hijos de padres divorciados, conforme a la edad.*

Factores	8		9		10		11		12	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Directo-Revalorativo	50,61	10,42	49,00	9,93	45,65	8,73	43,82	8,97	49,50	10,09
Emocional-Negativo	18,83	4,36	19,25	4,96	15,65	6,20	15,29	5,06	15,88	5,99
Emocional-Evasivo	19,61	4,85	19,67	4,01	18,29	4,54	16,00	5,45	17,38	7,39

Asimismo, se realizó un análisis de correlación de Pearson para *determinar el grado de relación entre la resiliencia y estilos de afrontamiento en niños de padres divorciados*, encontrándose una correlación positiva y estadísticamente significativa que indica que a mayor nivel en los factores de protección interno, externo y empatía, mayor empleo del estilo de afrontamiento directo-revalorativo. Por otro lado, se encontró correlaciones negativas y estadísticamente significativas que denotan que a mayor nivel de factores de protección internos menor uso del estilo de afrontamiento emocional-negativo, así como a mayor nivel de factores de protección externos menor utilización del estilo de afrontamiento emocional-evasivo (ver tabla 6).

Tabla 6
Correlación entre Factores de Afrontamiento y Dimensiones de Resiliencia en niños, hijos de padres divorciados.

Factores \ Dimensiones	Factores de Protección Interno	Factores de Protección Externo	Factor Empatía
Directo-Revalorativo	.301*	.396**	.269*
	.010	.001	.022
Emocional-Negativo	-.258*		
	.028		
Emocional-Evasivo		-.255*	
		.031	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01.

* . La correlación es significante al nivel 0,05.

VII. Discusión

En los resultados obtenidos en la presente investigación se puede observar que dentro de la resiliencia, en los factores de protección interno, que se refiere a las características personales de disposición o temperamento, inteligencia, sentido del humor, automotivación, autoestima, creatividad, iniciativa, autonomía, sociabilidad, flexibilidad y locus de control interno (González-Arratia, 2011), así como en el factor de empatía, en el cual se localiza el comportamiento altruista y prosocial, determinado por la capacidad de entenderse con los otros, de ser flexible, de pasar de una cultura a otra desarrollando la habilidad de ponerse en el lugar del otro para tratar de imaginar lo que éste siente (González-Arratia, 2011), los niños obtuvieron una puntuación mayor al obtenido por las niñas, sin embargo estos resultados no constituyeron una diferencia estadísticamente significativa. En el caso de los factores de protección externo, que incluye la cohesión familiar y la calidez con la que el joven es valorado, protegido y amado al menos por uno de sus padres, así como la influencia de la escuela, comunidad y grupos de pares (González-Arratia, 2011), las niñas consiguieron un puntaje mayor al que obtuvieron los niños, no obstante, esto no implicó una diferencia estadísticamente significativa. Asimismo, resulta importante resaltar que las puntuaciones obtenidas tanto por los niños como las niñas se localizaron dentro del nivel alto de cada factor de resiliencia.

De esta manera, estos resultados son acordes con otros estudios, como es el caso del realizado por Gonzalez Arratia, Valdéz y Zavala (2008) en donde también se pudo observar que los hombres muestran mayor resiliencia, con rasgos a ser más independientes y flexibles, mientras que las mujeres logran ser resilientes siempre y cuando exista un mayor apoyo externo significativo de amigos, maestros y familia. Lo cual a su vez concuerda con lo que mencionan Kotliarenco, Cáceres, y Fontecilla (1996) sobre el hecho de ser mujer, lo cual ya es considerado como una variable protectora, mientras que el ser hombre representa una mayor vulnerabilidad al riesgo. Con respecto a esto último, Rutter (1993) explica que el género masculino, es decir, los varones estarían más expuestos que las mujeres a experimentar situaciones de riesgo

en forma directa porque, en general, las personas tienden a interpretar de modo distinto las conductas agresivas de los niños que de las niñas, y a su vez a castigar más severamente estos comportamientos en los varones (González-Arratia y Valdez, 2007).

Lo anterior permite apreciar que a pesar de los cambios generados a lo largo de los años en el mundo en lo que a libertad de género se refiere y a la creciente lucha de la mujer por su independencia, aún sigue mostrando conductas de sumisión y dependencia para sentirse segura y resolver los problemas que se le presenten (González-Arratia y Valdez, 2007). Por otro lado, el hombre sigue siendo un ser deseoso de su independencia y en busca de la soledad como un camino hacia la reflexión para sobresalir ante la adversidad, y si bien se mueve con base en su ambiente y en las relaciones interpersonales, no necesita de ellos necesariamente para poder afrontar sus problemas, lo que podría deberse al aprendizaje social (Lazarus y Folkman, 1986).

Ahora bien, referente a los factores de resiliencia según la edad, en los factores de protección interno, los niños de 10 años cuentan con un puntaje ligeramente más alto que los niños de las edades de 9 y 11 años, mientras que las puntuaciones más bajas fueron obtenidas por los niños de 8 y 12 años, no obstante esto no generó una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas. Por otro lado, tanto en los factores de protección externo, como en el factor de empatía, los niños de 9 años de edad manifestaron un puntaje mayor que las demás edades, sin embargo esto no implicó alguna diferencia significativa; asimismo, cabe mencionar que en la puntuación total de resiliencia, los niños de 8 años obtuvieron la puntuación más baja, empero, esto no constituyó alguna diferencia significativa con lo conseguido por los niños de las demás edades.

Al igual que en los estilos de afrontamiento, la construcción de la resiliencia se ve influenciada por el desarrollo del niño en sus distintas áreas, ya que como expresa González et al. (2002) el desarrollo de un niño se mide por la diferencia entre su nivel real, es decir, su capacidad para resolver un problema por sí solo, y su nivel potencial,

que se refiere a la capacidad para resolverlo con ayuda de alguien. Ese desarrollo infantil depende de procesos de aprendizaje, ya que pasa por etapas o momentos críticos que suponen cambios profundos e importantes de carácter cualitativo en el psiquismo y en las actividades que el sujeto realiza. En cada periodo existe una actividad rectora, que en cierto sentido regula a las demás.

Lo anterior mencionado se verá alcanzado cuando el niño cuente con los recursos personales suficientes para la construcción de la resiliencia, como los que comenta Cruz (2009), que son biológicos, los cuales se refieren a las necesidades fisiológicas satisfechas, como es alimentación, abrigo, sueño, salud, etc.; los afectivos, tales como autoestima, buen humor, vivencia del estrés y su enfrentamiento con significación subjetiva positiva; los cognitivos, que son la creatividad, dominio de estrategias de adaptación y resolución de conflictos; así como los espirituales/existenciales, que consisten en la capacidad de descubrir sentido y coherencia vital, sentido de trascendencia, de propósito y futuro. Dichos recursos personales los va adquiriendo cada individuo en sus distintas etapas de desarrollo, por lo que la capacidad resiliente de un niño de 8 años puede ser diferente a la de un niño de 12 años de edad, que a su vez es diferente a la capacidad resiliente que debería presentar un adulto, ya que éste último debería de contar con mayor cantidad de recursos personales, debido a un mayor desarrollo cognoscitivo y emocional (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

Por otro lado, Munist, Suárez Ojeda y Rodríguez (2006) comentan el hecho de que cada niño tiene la oportunidad de construir conscientemente su propia resiliencia, potencializando sus posibilidades y recursos existentes para encaminar las alternativas de resolución de las diferentes situaciones que se le presenten; dándole importancia a la introspección individual como recurso personal, así como a la interacción con la familia, escuela, grupo de pares u otros agentes, como recursos interpersonales (Cruz, 2009), siendo también estos aspectos relevantes dentro del afrontamiento.

En relación con los factores de afrontamiento, en el factor directo-revalorativo, el cual se refiere a cuando la persona hace algo para resolver el problema tratando de aprender o ver lo positivo de la situación (Reyes y Góngora, 1996), los hombres presentaron una puntuación mayor que las mujeres, no obstante esto no implicó una diferencia significativa. De igual forma, las niñas reflejaron un mayor índice en el factor emocional-negativo, que se refiere a cuando la persona expresa un sentimiento o una emoción que no lleva directamente a la solución del problema (Reyes y Góngora, 1996) y en el factor emocional-evasivo, que consiste en que la persona expresa un sentimiento o una emoción que no resuelve directamente el problema, y tiende a evitar o escapar del mismo (Reyes y Góngora, 1996), sin embargo esto no constituyó una diferencia significativa con los índices reflejados por los niños.

Dichos resultados obtenidos por las niñas en los estilos emocional-negativo y emocional-evasivo se pueden ver reflejados en lo que comentan algunos autores que las mujeres tienden a expresar con mayor facilidad sus emociones aunque éstas no necesariamente lleven a la solución del problema, lo cual también se ve influenciado por la propia cultura, ya que como lo menciona González et al. (2002) dentro de la misma sociedad, los niños varones son socializados de manera diferente a como lo son las niñas, debido a que se les enseña socialmente a ser distintos mediante los juegos, los juguetes, las costumbres, las tradiciones y, en general, a través de una serie de elementos y datos presentes en una cultura determinada, esto tiene explicación a partir de los roles de género, los cuales son impuestos socialmente y están plenamente sujetos a los distintos cambios sociales.

Lo hasta aquí mencionado concuerda en cuanto a que los varones se perciben con atributos más activos, dominadores e instrumentales (Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981, citado en Orgilés, Espada, Méndez, García-Fernández, 2008), tal como el estilo de afrontamiento directo-revalorativo; mientras que las mujeres se ven a sí mismas con características pasivas, dependientes, conformistas y expresivas (Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981, citado en Orgilés et

al., 2008), tal como los estilos de afrontamiento emocional-negativo y emocional-evasivo.

Ahora bien, referente a los estilos de afrontamiento según la edad, en el estilo directo-revalorativo, los niños de 8 años cuentan con un puntaje ligeramente más alto que los niños de las edades de 9 y 12 años, mientras que las puntuaciones más bajas fueron obtenidas por los niños de 10 y 11 años, no obstante esto no fue estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas. Por otro lado, tanto en el estilo de afrontamiento emocional-negativo, como en el estilo de afrontamiento emocional-evasivo, las edades de 8 y 9 años manifestaron un puntaje mayor que las demás edades, sin embargo esto no implicó alguna diferencia significativa; estos resultados se ven reflejados en lo expresado por Aldwin (1994, citado en Richaud y Fabiola, 2013) quien comenta que el afrontamiento en los niños, evoluciona desde formas primitivas a otras más refinadas, es decir, los niños pequeños suelen utilizar formas comportamentales de afrontamiento centrado en la emoción, que van dando paso gradualmente a formas verbales de reaseguramiento y luego, a medida que los niños aprenden cómo tranquilizarse, levantarse el ánimo y manejar sus emociones de una manera culturalmente adecuada, aparecen estrategias puramente cognitivas (Richaud y Fabiola, 2013).

De igual forma, Reinhard y Ott (1994, citado en Dumont y Provost, 1999), mencionaron que los niños pequeños cuentan con un modo de hacer frente a las adversidades a través de la evitación, lo cual es considerado como disfuncional, ya que afronta mediante la retirada, actitudes fatalistas y la evitación del problema (Dumont y Provost, 1999). Mientras que Seiffge-Krenke (1995, citado en Dumont y Provost, 1999) consideró que a diferencia de los niños, los adolescentes presentan un modo de resolución de problemas de afrontamiento funcional, el cual se basa en la búsqueda de información o asesoramiento, aceptando el apoyo social, además de hacer esfuerzos para resolver su problema; lo cual se denota en los resultados obtenidos por las edades de 11 y 12 años, siendo estas edades ubicadas dentro del límite entre la segunda infancia y la adolescencia temprana o pubertad (González y Morales, 2006).

Asimismo, Papalia, Olds, y Feldman (2012) explican diferencias de edad en las reacciones hacia el divorcio, ya que consideran que a pesar de que dos niños jamás van a reaccionar de la misma manera, si se presentan ciertos patrones en niños según las diferentes edades, en gran proporción a sus niveles de desarrollo cognoscitivo y emocional, lo cual influye en el estilo de afrontamiento que presentan.

En el caso de los niños de 6 a 9 años, tienden a seguir culpándose por el divorcio, tienden a estar muy atemorizados, frecuentemente se sienten amargados y furiosos con uno o con ambos padres, especialmente al que culpan de causar el divorcio; pueden demostrar su furia permaneciendo en la cama, o presentando dolores de cabeza o estómago. Mientras que los niños de 10 a 12 años tienen un mejor conocimiento de los sentimientos íntimos de sus padres y de sus conflictos que se presentan cuando las actitudes y expectativas de dos personas entran en conflicto, por lo que creen frecuentemente que sus padres se separan porque su relación ha cambiado, pero también piensan que esos cambios pueden ser reversibles si los padres tratan de solucionar sus problemas con empeño (Papalia, Olds, y Feldman, 2012).

Por otro lado, cabe mencionar que tanto niños como niñas, desde la edad de 8 años hasta los 12 años, obtuvieron resultados que se encontraron dentro del rango del nivel medio en cada uno de estos factores de afrontamiento, lo cual significa que en algunos casos pueden tratar de ver lo positivo de la situación problemática, en otras circunstancias pueden llegar a expresar un sentimiento o emoción negativa como el miedo, enojo, ansiedad y/o tristeza, que no resuelve de manera directa el problema e incluso en ocasiones pueden llegar a evitar o escapar de la problemática, sin que predomine un estilo de afrontamiento de manera específica, lo cual se ve reflejado en lo que comentan Chandler, El-samadony, Shermis, y El-khatib (1991, citado en Orgilés et al., 2008), quienes sugieren que es importante tener en cuenta que la utilidad de las estrategias estará siempre en función de la naturaleza del acontecimiento estresante, de las características individuales de la persona y de su momento de desarrollo. Por lo que es posible suponer que una estrategia podría resultar eficaz para una persona y no para otra; o incluso, para la misma persona no ser útil en dos momentos diferentes

(Labiano y Correché, 2002, citado en Richaud y Fabiola, 2013), teniendo en cuenta los determinantes señalados por Martínez y Salanova (2009) que influyen en la selección de respuestas de afrontamiento, como lo es la gravedad de la situación, la temporalidad y la percepción de una posible solución a la situación estresante.

Lo anterior mencionado, también se ve plasmado en lo que comentan Lazarus y Folkman (1986) sobre los pensamientos y acciones de afrontamiento los cuales se encuentran siempre dirigidos hacia condiciones, demandas o conflictos específicos y particulares, tomando en cuenta también el contexto donde se desenvuelve el individuo. Por tanto, el afrontamiento es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas y en otros momentos con aquellas estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno (Lazarus y Folkman, 1986).

Cabe aclarar también que los recursos de afrontamiento no son constantes en el tiempo, por lo que tienen capacidad para expandirse y contraerse en función de la experiencia, del momento de la vida y de los requerimientos para la adaptación correspondientes a los distintos periodos de la vida (Lazarus y Folkman, 1986). Ya que como comentan Martínez y Salanova (2009) todas las formas de afrontamiento son potencialmente disponibles para ser utilizadas, debido a que el afrontamiento es un proceso dinámico, por lo que son susceptibles de ocurrencia dependiendo de las circunstancias en que se encuentra la persona o de las características de la situación problemática. Por lo que puede resultar complicado predecir que estilo de afrontamiento empleará el niño, ya que todo se encuentra determinado por condiciones personales, como las creencias, la autoestima y la confianza en sí mismo, así como condiciones ambientales, que se refiere principalmente del apoyo social del entorno; manifestándose dentro de estas dos condiciones, los factores de protección internos, externos y empatía de la resiliencia.

En el caso de un divorcio, este puede percibirse como una crisis dentro del ciclo vital de una familia, ya que esta crisis implica el rompimiento de la estabilidad y la

estructura familiar previa (Slaikeu, 1996), siendo entonces la disolución definitiva del matrimonio, es por ello que los niños pueden llegar a percibir que no existe una solución satisfactoria a dicha situación estresante; encarando una serie especial de retos y obligaciones, además de las tareas acostumbradas para su desarrollo emocional durante los años de crecimiento; muchos de estos niños tienen éxito en todas esas tareas, y pueden llegar a ser capaces de pasar con su Yo más o menos intacto, debido a su propia flexibilidad y adaptabilidad (Papalia, Olds, y Feldman, 2012), siendo estos aspectos pertenecientes a la propia resiliencia.

Ahora bien, con respecto a la pregunta de investigación *¿existirá relación entre los factores de la resiliencia y los estilos de afrontamiento en niños de padres divorciados?*, se encontró una relación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento directo-revalorativo y los factores de protección interno, de protección externo y empatía de la resiliencia, lo cual coincide con Milgram y Palti (1993), quienes explican que las personas que enfrentan exitosamente diversas fuentes de estrés en la vida, son activas frente a estas situaciones; cuando los recursos naturales no son suficientes, estas personas los buscan como una forma de suplir sus necesidades (González-Arratia, 2011).

Este estilo de afrontamiento directo-revalorativo se puede considerar como perteneciente al afrontamiento centrado en el problema, el cual lo explican Lazarus y Folkman (1986), como el estilo donde las respuestas son acciones y conductas diseñadas para modificar la situación estresante de manera directa. Es también considerada como el estilo de afrontamiento activo, donde se maneja el control y la acción directa (Martínez y Salanova, 2009). Este estilo va dirigido a la solución del problema, ya sea consiguiendo cambiar el ambiente o entorno donde suscita, o bien, cambiar las propias actitudes (Lazarus y Folkman, 1986).

Asimismo, Lazarus y Folkman (1986) comentan que este estilo de afrontamiento es más susceptible de aparecer cuando las condiciones desencadenantes son evaluadas como susceptibles de ser cambiadas, o bien, cuando el individuo, en este

caso el niño considera que posee los recursos suficientes para afrontar la situación, percibiendo el problema como un reto, movilizándolo lo que le permite generar sentimientos de autonomía, logro y eficacia, así como emociones positivas como confianza en sí mismo, esperanza y entusiasmo (Martínez y Salanova, 2009), contando a su vez con la capacidad de comunicarse de manera adecuada con los demás, así como con el apoyo de las personas que lo rodean (Lazarus y Folkman, 1986).

Por esto, lo anteriormente mencionado se considera como aspectos pertenecientes a los distintos factores de la resiliencia, observándose de esta manera la relación positiva entre ambos, ya que por un lado, los factores de protección internos se refieren a los atributos de la propia persona, como la adopción de adecuadas decisiones, asertividad, locus de control interno, resolución de problemas, capacidad de entablar relaciones positivas, autonomía, independencia, autoestima y confianza en sí mismo, creatividad, iniciativa, motivación intrínseca, entre otros (Suárez, 1997, citado en González Arratia, 2011; Wolin y Wolin, 1993, citado en González Arratia, 2011; y Manciaux, 2003, citado en González Arratia, 2011). Por el otro lado, los factores de protección externos se encargan de promover la resiliencia, destacándose fundamentalmente la influencia de la familia, la escuela, comunidad y grupos de pares (Munist et al. 1998), los cuales realizan diversas acciones que permiten al individuo, ya sea niño, adolescente o adulto desarrollarse potencialmente (González-Arratia, 2011). Asimismo, el factor de empatía, donde se destaca el comportamiento altruista y prosocial, la flexibilidad y adaptabilidad del individuo (González-Arratia, 2011).

Cabe también mencionar que, a pesar de que el afrontamiento se refiera únicamente a aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas (Lazarus y Folkman, 1986), siendo factores propiamente internos de la resiliencia; se considera como un recurso determinante del afrontamiento el apoyo social, es decir, la influencia del entorno, el cual puede llegar a impedir o facilitar el uso apropiado de los recursos personales, ya que puede responder a los esfuerzos de afrontamiento del

individuo de un modo tal que puede por un lado anular sus estrategias o favorecer el empleo adecuado de éstas (Lazarus y Folkman, 1986), reiterando nuevamente con lo anterior la relación positiva entre este estilo de afrontamiento y los factores de la resiliencia.

Por otro lado, existe también una relación negativa estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento emocional-negativo y los factores de protección internos, ya que por un lado dicho estilo de afrontamiento forma parte del afrontamiento centrado en la emoción, el cual es un tipo de afrontamiento paliativo, en el que la situación estresante es aceptada y las respuestas se dirigen a las emociones y sentimientos que resultan de ella, considerándose un estilo de afrontamiento pasivo (Martínez y Salanova, 2009). Lazarus y Folkman (1986) consideran que este tipo de estilo tiene más probabilidades de aparecer cuando ha habido una evaluación de que no se puede modificar las condiciones amenazantes o desafiantes del entorno, o bien, cuando el individuo, en este caso el niño, considera que no dispone de los recursos necesarios para afrontarla, evaluando la situación como un daño real o como una amenaza, teniendo como consecuencia la aparición de emociones negativas como tristeza, enfado, ansiedad y miedo (Martínez y Salanova, 2009); emociones contrarias a las manifestadas por los factores de protección internos.

Por último, existe también una relación negativa estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento emocional-evasivo, el cual forma parte del afrontamiento centrado en la emoción, y los factores de protección externos; así como ya se mencionó anteriormente, este tipo de afrontamiento centrado en la emoción es considerado un estilo de afrontamiento pasivo, el cual también puede llegar a ser un afrontamiento de evitación o evasivo, incluyendo estrategias cognitivas o comportamentales que permitan al individuo escapar de, o evitar el problema o las emociones negativas surgidas (Martínez y Salanova, 2009) así como evitar hablar sobre la situación estresante, evadiendo el tema; esto último puede verse influenciado por el entorno, el cual puede impedir o facilitar el uso apropiado de los recursos, ya que puede diferir en la naturaleza y en la frecuencia de las amenazas presentadas al individuo, así como en el tipo de

opciones disponibles para tratar las situaciones amenazantes (Lazarus y Folkman, 1986).

Esto se ve reflejado en lo que comentan Cáceres, Manhey, y Raies (2004) sobre lo que sucede en la familia cuando existe un divorcio, presentándose una dinámica de silenciamiento, el cual surge del deseo de superar esta crisis rápidamente, impidiendo que los niños construyan narrativas compartidas con los demás miembros de la familia u otras personas acerca de los acontecimientos (Cáceres, Manhey, y Raies, 2004). Por lo que se suele afrontar de manera pasiva, omitiendo la acción y se permanece en espera de que se solucione dicha situación estresante sin intervenir de manera activa (Perres y Reicherts, 1992; citado en Martínez y Salanova, 2009), esperando que la vida siga su curso sin necesidad de expresar sus emociones, sentimientos o necesidades, evadiendo o evitando la situación problemática.

Existe una relación negativa con los factores de protección externos, ya que dentro de éstos se encuentra la familia, la escuela, grupo de pares, los cuales pueden favorecer el empleo adecuado de las estrategias de afrontamiento, ya sea a través del apoyo emocional, informativo y/o tangible para que salga avante de la situación (Lazarus y Folkman, 1986).

Finalmente, cabe destacar que una de las principales limitaciones presentes en esta investigación es el hecho de que ésta se enfocó sólo en niños hijos de padres divorciados, los cuales cuentan con ciertas características sociodemográficas específicas, por lo que los resultados obtenidos en este trabajo no podrán ser generalizables para niños con características sociodemográficas distintas de todo el Estado de México, o bien, incluso a nivel nacional, lo cual muestra un área de oportunidad donde futuras investigaciones puedan explorar con mayor profundidad dicha temática.

VIII. Conclusiones

El principal objetivo del presente proyecto de investigación consistió en determinar el grado de relación entre la resiliencia y los estilos de afrontamiento en niños de padres divorciados. Después de haber efectuado el análisis detallado de los resultados obtenidos por los niños en relación con los estilos de afrontamiento y la resiliencia ante las diversas situaciones estresantes por las que se encuentran pasando estos niños, destacando su situación de ser hijos de padres divorciados, se pudo encontrar una relación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento directo-revalorativo y los factores de protección internos, externos y empatía de la resiliencia, constituyendo la aceptación de la hipótesis nula *Existirá relación estadísticamente significativa entre los factores de la resiliencia y los estilos de afrontamiento en los niños de padres divorciados.*

Esto es debido a que este estilo de afrontamiento es considerado activo y centrado en la solución de la problemática, lo cual se logra mediante la presencia de los diversos recursos personales, tanto cognoscitivos como comportamentales, que resultan ser similares a los factores de protección internos fundamentales para la capacidad resiliente de cada niño, asimismo, se destaca la importancia de los recursos interpersonales, que se refieren al entorno que brinda el apoyo social al individuo, perteneciendo a su vez a los factores de protección externa.

Por otro lado, también se observó una relación negativa estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento emocional-negativo y los factores de protección interna, consiste en una relación negativa, ya que a diferencia de este estilo de afrontamiento, los factores de protección interna se refieren a todos aquellos sentimientos, emociones y pensamientos positivos que tiene hacia sí mismo cada persona, resaltando la confianza en sí mismo, la autonomía, autoestima y capacidad de solucionar problemas de manera positiva.

De igual forma, se presentó una relación negativa estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento emocional-evasivo y los factores de protección externos, es una relación negativa ya que cuando existe una situación estresante que implica a toda la familia, como es el caso del divorcio, el entorno que rodea al niño puede brindar el apoyo emocional que éste necesita, influyendo de manera positiva, situación que favorece en la disminución del afrontamiento emocional-evasivo.

Cabe mencionar que en relación con la resiliencia, el hecho de que no existan diferencias significativas en los factores de resiliencia conforme al género o a la edad, permite establecer que a pesar de que algunas cuestiones de desarrollo infantil, o bien, cuestiones sociales, culturales, familiares y/o escolares influyen de manera directa en la capacidad resiliente del individuo, lo que genera una gran diferencia es la personalidad, el carácter y la actitud ante los problemas por parte de los niños; lo cual se ve reflejado en las diversas características de la resiliencia, tales como competencia social, resolución de problemas, autonomía y sentido de propósito y de futuro (Munist et al., 1998), características manifiestas por todos los niños de las distintas edades y de los dos sexos.

Esto demuestra que en general, la resiliencia forma parte del repertorio básico de los recursos que todos los seres humanos traen al mundo, constituyendo un rasgo de la función adaptativa y se expresa en la posibilidad que tienen los niños y adolescentes de construir diversas rutas hacia un desarrollo emocionalmente saludable, en medio de circunstancias de riesgo, diversas y desafiantes para así lograr un bienestar emocional que refleje su nivel y calidad de vida (González-Arratia, Valdez, Oudhof, & González, 2008), es así que la lucha permanente de los niños y las niñas para conseguir la felicidad, o bien, para autorrealizarse implica superar dificultades y problemas (Lascano y Pliego, 2001), sobreponiéndose a las adversidades y saliendo fortalecidos de ellas.

Asimismo, resulta interesante resaltar la importancia que recibe la familia, la escuela, el grupo de pares, como los factores de protección externos que le pueden brindar el apoyo primordial que el niño necesita para afrontar cualquier situación

estresante o adversa. Ya que tanto los factores de protección interno, el factor de empatía como los factores de protección externo de la resiliencia son fundamentales, no obstante, los últimos factores se pueden ver reflejados en las relaciones interpersonales que el niño pueda tener, los cuales son importantes en la construcción de la resiliencia, ya que el tener relaciones de cariño y apoyo dentro y fuera de la familia, es decir, relaciones que emanan amor y confianza, que proveen modelos a seguir, y que ofrecen estímulos y seguridad, promueven de manera considerable el desarrollo de los factores de protección internos, en el que se encuentra el deseo de autorrealización y la búsqueda de felicidad por parte del niño; así como la empatía.

Igualmente, es necesario comentar que en el caso de los niños con padres divorciados, el divorcio o separación de sus padres, genera en el niño un cambio, afectándolo de manera muy directa, razón por la cual el estilo de afrontamiento que emplee depende mucho de sus recursos personales, así como su nivel de desarrollo infantil.

A pesar de que en los resultados de afrontamiento no existió alguna diferencia estadísticamente significativa entre los niños y las niñas, así como entre las diferentes edades, se puede destacar que los niños tienden a emplear un poco más el estilo de afrontamiento directo-revalorativo, mientras que las niñas utilizan con mayor nivel los estilos emocional-negativo y emocional-evasivo, lo cual se puede ver influenciado por la parte cultural en la que se desarrollan, donde a la niña normalmente se le considera más frágil emocionalmente y a los niños se les tiende a exigir que sean más fuertes e independientes, ya que incluso algunos niños tienden a asumir roles parentales cuando son los hijos mayores de la familia (Jongsman, Peterson, y McInnis, 2000).

Asimismo, es importante destacar que los estilos de afrontamiento van a variar en relación con el desarrollo cognoscitivo que cuente el niño, no obstante, en el caso de un divorcio, González et al. (2002) menciona que para los hijos, puede constituir al inicio una etapa de sobresalto que les produce inseguridad y vulnerabilidad, es un tiempo de tristeza, ansiedad e inquietud, de soledad, de conflicto interno de lealtades,

junto a otras muchas secuelas que afectan al desarrollo y conductas de los niños, sin importar la edad que tengan.

Sin embargo, también González et al. (2002) comenta que pueden existir hijos de padres divorciados que no resultan afectados, o no en exceso o de manera notoria por este problema, esto se debe a que algunos niños son más flexibles, moldeables, con alta capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, con potenciales psicológicos de reserva inesperados y muchas veces desconocidos, y esto es debido a la capacidad resiliente con la que cuenta cada niño.

Finalmente se puede concluir que los niños, hijos de padres divorciados, son niños con un alto nivel en la capacidad resiliente, lo que significa que cada niño tiene la capacidad de enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas, superarlas y salir transformado, a pesar de estar expuesto a diversos factores de riesgo (Grotberg, 2006a).

Y que a pesar de que algunos de estos niños emplean los estilos de afrontamiento que no son necesariamente los más adecuados o los más activos de acuerdo a la literatura analizada, son estos estilos de afrontamiento los que en ese momento le permiten al niño enfrentar su problema y salir adelante ante la adversidad, recordando lo que Ram y Hou (2003), Kelly y Emery (2003) y Valdés, Esquivel, y Artilés (2007) sostienen sobre los efectos del divorcio en los hijos, los cuales están mediados por variables tales como la situación socioeconómica después del divorcio, el tiempo transcurrido, los conflictos parentales posteriores al divorcio y la participación de su padre no custodio en su crianza; variables que influyen en los esfuerzos personales de cada niño al afrontar de manera favorable la situación estresante y de esta manera alcanzar un bienestar emocional, que le permita continuar con su propia vida.

IX. Sugerencias

Los trabajos de investigación promueven y determinan transformaciones que repercuten en beneficio de la sociedad, grupos y personas. En el caso de este proyecto de investigación, la información arrojada permite facilitar el trabajo en posteriores investigaciones sobre resiliencia y estilos de afrontamiento en niños con padres divorciados, así como con otros grupos vulnerables.

Algunas sugerencias para los próximos investigadores interesados en la relación entre Resiliencia y Estilos de Afrontamiento son:

- La presente investigación exploró empíricamente la relación entre resiliencia y estilos de afrontamiento en niños con padres divorciados, siendo uno de los primeros estudios que relacionan estas dos variables dentro del país, lo que resalta su falta de exploración, por lo que vale la pena llevar a cabo nuevos estudios que profundicen y amplíen la información y se expanda el estudio no sólo en el Municipio de Toluca sino en todo el Estado de México y posteriormente a nivel Nacional.
- De igual forma, el alcance de la presente investigación fue el de correlacionar los factores de la resiliencia con los diferentes estilos de afrontamiento, así como comparar resultados entre género y edad, siendo una investigación cuantitativa; sin embargo, dicha temática se puede llevar a otra fase como la creación de algún plan de intervención psicológico con los niños hijos de padres divorciados, en la que se trabaje la capacidad resiliente y mejorar los recursos personales para un afrontamiento adecuado ante las distintas situaciones estresantes y/o adversas.
- Por otro lado, la resiliencia y los estilos de afrontamiento, de manera general, son temáticas que cuentan con un amplio rango de oportunidad para ser investigadas en poblaciones con diversas características sociodemográficas a nivel municipal, estatal o nacional, tal es el caso de algún grupo vulnerable como personas con capacidades diferentes, personas con alguna enfermedad degenerativa, mujeres

víctimas de violencia doméstica, padres o madres adolescentes, sólo por mencionar algunos ejemplos.

- Asimismo, estos temas pueden ser aplicables a cualquier género y edad, sin distinción alguna, por lo que muestran una extensa área de oportunidad para futuras investigaciones.
- Resulta relevante mencionar la importancia de elaborar un plan de trabajo, es decir, un cronograma de actividades, que les permitirá hacer una planeación de todas las actividades a realizar, lo cual brindará una mejor organización y manejo del tiempo.
- Procurar contar con los recursos económicos necesarios para cubrir todos los costos que dicha investigación traerá consigo.
- En caso de requerir aplicación de instrumentos en alguna escuela o institución en particular, buscar con anticipación ésta, así mismo tener alguna otra escuela, institución o incluso otra población/muestra como segunda opción, esto por el hecho de que en la primera opción resulte imposible de realizarse, o bien, no muestre disponibilidad para la aplicación de instrumentos.
- Por otro lado, si la investigación es cualitativa, asegurarse de la disposición de las personas con las que se trabajará, ya que se requerirán de diversas sesiones, por lo que deben de contar con tiempo necesario para cumplir los objetivos de la investigación.

X. Bibliografía

Aguirre, G. A. (2004). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Bello Caceres, Sector IV de Pamplona, Alta San Juan de Miraflores 2002*. Perú: Tesis no publicada de Licenciatura en Enfermería, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Alderete, A. M., y Cardozo, G. (2009). Adolescentes en Riesgo Psicosocial y Resiliencia. *Psicología desde el Caribe, núm. 23*, 148-182.

Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping and development*. Nueva York: The Guilford Press.

Amar, J. J., Kotliarenko, M. A., y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo, vol. 11, núm. 1*, 162-197.

American Psychological Association (2013). *American Psychological Association* . Recuperado el Agosto de 2013, de <http://www.apa.org>

Anderson, C. (1977). Locus of control, coping behaviors, and performance in a stress setting: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, vol.62*, 446-451.

Andrade, P., Córdova-Alcaráz, A. J., y Rodríguez, S. E. (2005). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 7, núm. 2*, 101-122.

Baker, G. W., & Chapman, D. W. (1962). *Man and society in disaster*. New York: Basic Books.

Bolivar, L., Convers, A., y Moreno, J. (2014). Factores de riesgo psicosocial asociados al maltrato infantil. *Psychologia. Avances de la disciplina*, vol. 8, núm. 1, 67-76.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Caballero, C. C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 25, núm. 2, 98-111.

Cáceres, R., Manhey, C., y Raies, A. (2004). Comprensión sistémico-relacional del proceso de separación conyugal. *De Familias y Terapias*, vol. 18, 31-54.

Capponi, R. (2003). *El amor después del amor. El camino del amor sexual estable*. Santiago: Grijalbo.

Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. España: Paidós.

Chan, D. W. (1995). Depressive symptoms and coping strategies among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal Youth Adolescent* vol. 24, 267-279.

Chandler, L. A., El-samadony, E. I., Shermis, M. D., & Elkhatib, A. T. (1991). Behavioral responses of children to stress. *School Psychology International* vol.12, 197-209.

Cifuentes Neumann, O., y Milicic Müller, N. (2012). Crisis en la infancia: ¿qué piensan, sienten y dicen los niños sobre la separación de sus padres? *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 2, 469-480.

Craig, G. J. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
Cruz, V. L. (2009). Constructores de la resiliencia. *CIRES, Chile*, 1-47.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Kairós: Barcelona.

Daniel, M., Apila, H.M., Bjorgo, R. & Lie, G.T. (2007) Breaching cultural silence: enhancing resilience among Ugandan orphans. *African Journal of AIDS Research (AJAR)* vol. 6, num.2, 109–120.

De Oñate y García de la Rasilla, M. P. (2006). Primera Infancia. Desarrollo psicomotriz, del lenguaje y cognitivo. Su influencia en los procesos de aprendizaje. En E. González, *Psicología del Ciclo Vital* (págs. 195-227). Madrid: Editorial CCS.

Del Aguila, M., y Prado , R. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 179-196.

Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R. y Spence, J. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social* vol. 1, 3-38.

Dumont, M., & Provost, M. (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 28, No. 3, 343-363.

EcuRed. (2012). *EcuRed*. Obtenido de EcuRed. Conocimiento con todos y para todos.: <http://www.ecured.cu>

Erikson, E. H. (1993). *El ciclo vital completado*. México: Paidós.

ESPASA. (2005). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Espasa-Calpe.

Everly, G.S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum Press.

Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Psicología General. Motivación y Emoción*. Madrid: Ramón Areces.

Florentino, M. T. (2008). La construcción de la Resiliencia en el mejoramiento de la Calidad de Vida y la Salud. *Suma Psicológica*, vol. 15, núm. 1, 95-113.

Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology* vol. 55, 745-774.

Galende, E. (2006). Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez, *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida* (págs. 23-61). Argentina: Editorial Paidós.

Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics Annals*, vol. 20, 459-466.

González, E., Muñoz, A., Sánchez, A., Vílchez, L., Andrés, T., Oñate, M., y González, M. (2002). *Psicología del Ciclo Vital*. Madrid: Editorial CCS.

González, E., y Morales, J. (2006). Desarrollo en la Segunda Infancia (siete a doce años). En E. González et al., *Psicología del Ciclo Vital* (págs. 227-255). Madrid: Editorial CCS.

González-Arratia, L. F., N. I. (2011). *Resiliencia y Personalidad en Niños y Adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. México: UAEM.

González-Arratia, L. F., N. I., Valdéz, J. L., Domínguez, A., Palomar, J., y González, S. (2008). Características psicosociales en niños en contextos de riesgo y de no riesgo. *Persona*, núm. 11, 92-107.

González-Arratia, L. F., N. I., Valdéz, J. L., Oudhof, y González, (2008). *Ergosum*. Recuperado el Enero de 2016, de PDF: <http://ergosum.uaemex.mx>

González-Arratia, L. F., N. I., Valdéz, J. L., y Zavala, Y. C. (2008). Resiliencia en Adolescentes Mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 13, núm.1, 41-52.

González-Arratia, L. F., N. I., y Valdez, J. L. (2007). Resiliencia en Niños. *Psicología Iberoamericana*, vol. 15, núm. 2, 38-50.

Greenspan, S. (1996). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. EE.UU: Adissson Wesley.

Grotberg, E (1995) "A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit" *Early Childhood Development: Practice and Reflections*. Number 8. Países Bajos: Bernard Van Leer Foundation.

Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. *En Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. Buenos Aires. Paidós.

Grotberg, E. (2006a). Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, y D. Rodríguez, *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. (págs. 155-171). Argentina: Editorial Paidós.

Grotberg, E. (2006b). Resiliencia en familias de discapacitados. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, y D. Rodríguez, *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida* (págs. 187-211). Argentina: Editorial Paidós.

Haan, N. (1969). A tripartite model of ego functioning: Values and clinical research applications. *Journal of Nervous and Mental Disease*, vol. 148, 14-30.

Haan, N. (1977). *Coping and defending: Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.

Hernández, Fernández, y Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

INEGI. (2009). *Nupcionalidad. Divorcios*. Recuperado el Noviembre de 2015, de Glosario:<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Glosario/paginas/Contenido.aspx?CivGlo=R CNUPD&nombre=007&c=11122&s=est>

INEGI. (2014). *Cuéntame de México, Población*. Recuperado el Noviembre de 2015, de Matrimonios y Divorcios: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/myd.aspx?tema=P>

INEGI. (2015a). *Consulta Interactiva de Datos*. Recuperado el Noviembre de 2015, de Divorcios:http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=divorc_div

INEGI. (2015b). *Divorcios/Relación de divorcios-matrimonios años 1980-2013*. Recuperado el Noviembre de 2015, de Divorcios: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo82&s=est&c=23566>

Janis, I. L. (1974). Vigilance and decision-making in personal crises. En D. Coelho, D. Hamburg, & J. Adams, *Coping and adaptation*. New York: Basic Books.

Janis, I., & Mann, L. (1977). *Decision making*. New York: Free Press.

Jongsman, A., Peterson, L., & McInnis, W. (2000). *The child psychotherapy treatment planner*. New York: John Wiley & Sons.

Kelly, J., & Emery, R. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, vol. 52, 352-362.

Kohlberg, & Lawrence, (1981) *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row Pubs.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Chile: CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.

Labiano, L. M., y Correché, M. S. (2002). Afrontamiento del estrés. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 11, 105-112.

Lascano, R. y Pliego, M. (2001). *Cultura andina y espiritualidad*. Mimeo.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.

Lazarus, S. R. (1966). *Psychological Stress and the Coping*. MacGraw-Hill, New York.

Lazarus, S. R., and Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer, New York.

Löesel, F., Bliesener, T., & Kferl, P. (1989). On the Concept of Invulnerability: Evaluation and First Results of the Bielefeld Project. En M. Brambring, F. Löesel, & H. Skowronek, *Children at Risk: Assesment, Longitudinal Research and Intervention*. New York: Walter de Gruyter.

Mabel, B., y Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Maddaleno, M. (1994). *Riesgo en adolescentes*. Curso de Multiplicadores de Salud Integrales de Adolescentes. Santiago: OPS Kellog.

Maier, H. W. (2012). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears, 2a. ed.* Buenos Aires: Amorrurtu.

Main, M. (1977). Analysis of a peculiar form of reunion seen in some day-care children: Its history and sequelae in children who are home-reared. En R. Webb, *Social development in childhood: Daycare programs and research*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Manciaux, M. (2003). *La Resiliencia. Resistir y rehacerse*. España: Gedisa.

Martínez, I. M., y Salanova, M. (2009). Recursos personales: Inteligencia emocional y afrontamiento. En M. Salanova, *Psicología de la Salud Ocupacional* (págs. 123-148). Madrid: Editorial Síntesis.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Nostrand.

Melillo, A., Soriano, R., Méndez, J., y Pinto, P. (2006). Salud comunitaria, salud mental y resiliencia. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, y D. Rodríguez, *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida* (págs. 287-300). Argentina: Editorial Paidós.

Melillo, A., Suárez O., E. y Rodríguez, D. (2006) *Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

Menninger , K. (1963). *The vital balance: The life process in mental health and illness*. New York: Viking.

Milgram, N., & Palti, G. (1993). Psychosocial characteristics of resilient children, vol.27. *Journal of Research in Personality*, 207-221.

Miller, N. (1980). A perspective on the effects of stress and coping on disease and health. En S. Levine, & H. Ursin, *Coping and health*. New York: Plenum.

Moreno, E., Quiceno, M., y Vinaccia, S. (2007). Resiliencia en Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, núm. 16, 139- 146.

Munist, M., y Suárez Ojeda, E. N. (2006). Resiliencia en los adolescentes. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, y D. Rodríguez, *Resiliencia y Subjetividad* (págs. 137-153). Argentina: Editorial Paidós.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F., y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington D.C.: Fundación W. K. Kellogg.

Muñoz Ortega, M. L., Gómez Alaya, P. A., y Santamaría Ogliastri, C. M. (2008). Pensamientos y sentimientos reportados por los niños ante la separación de sus padres. *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 2, 347-356.

Obando, O., Villalobos, M., y Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 13, núm. 2, 149-159.

Obrist, P. A. (1981). *Cardiovascular psychophysiology: A perspective*. New York: Plenum.

Omar, A., Paris, L., Uribe Delgado, H., Ameida da Silva Junior, S. H., y Aguiar de Souza, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo* vol. 16, núm. 2, 269-277.

Orgilés, M., Espada, J. P., Méndez, X., y García-Fernández, J. M. (2008). *Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 8, núm. 3., 693-703.

Osborn, A. (1994). *Resiliencia y estrategias de intervención*. BICE, Ginebra, Suiza.

Papalia, D. E., Olds, S. W., y Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Poletti, R., y Dobbs, B. (2001). *La resiliencia. La capacidad de resistir a situaciones adversas y salir fortalecidos*. México: Lumen.

Porzecanski, T. (1983). *Desarrollo de la comunidad y subculturas*. Buenos Aires: Humanitas.

Prado , R., y Del Aguila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, núm. 6, 179-196.

Ram, B., & Hou, F. (2003). Changes in family structure and child outcomes: Roles of economic and familiar resources. *The Policy Studies Journal*, vol. 31, num. 3, 309-330.

Reinhard, H., & Ott, G. (1994). Stress scolaire et personnalite'. In Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R., and Bettschart, W. (eds.), *Preadolescence: Theorie, Recherche et Clinique*. ESF, Paris, 107-117.

Reyes Lagunes, I., y Góngora Coronado, E. (1996). *Escala de Enfrentamiento*. México: Unidad de Investigaciones Psicosociales, UNAM.

Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital 2a. Ed.* México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Richaud de Minzi , M. C., y Fabiola Iglesias, M. (2013). Evaluación del Afrontamiento en Niños Pequeños. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 17, núm. 1, 244-256.

Rodríguez, D. (2002). El humor como indicador de resiliencia. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez, *Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.

Rutter, M. (1985). Family and School influences on behavioural development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 57, num.3, 349-368.

Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations, vol. 14, num. 8. *Journal of Adolescent Health*, 626-631.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, vol. 21, 119-144.

Rutter,M. (1993). “*Resilience: Some Conceptual Considerations.*” *Journal of Adolescent Health*, vol. 14, num. 8.

Schaufeli, W., Martínez, M. I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33, núm. 5, 464-481.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, excellence, and optimum human function. *American Psychologist*.

Skovdal, M. & Andreouli, E. (2011) Using identity and recognition as a framework to understand and promote the resilience of caregiving children in western Kenya. *Journal of Social Policy* vol. 40, num. 3, 613–630.

Slaikeu, K. (1996). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación*. México: Manual Moderno.

Suárez Ojeda, N. (1997). *Perfil del Niño Resiliente. Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre la aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*. Universidad Nacional de Lanús: Fundación Bernard Van Leer.

Suárez, Ojeda E. (1993) Resiliencia o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Medicina y sociedad*, vol.16, num.3. Buenos Aires. Argentina.

Tolor, A., and Fehon, D. (1987). Coping with stress: A study of male adolescents' coping strategies as related to adjustment. *Journal Adolescent. Research*, vol.2. 33-42.

UNICEF. (2005). *UNICEF*. Obtenido de La infancia amenazada, Estado Mundial de la Infancia: <http://www.unicef.org>

Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little Brown.

Valdés , Á., Esquivel, L., y Artiles, K. (2007). *Familia y Desarrollo. Intervenciones en Terapia Familiar*. México: Manual Moderno.

Valdés Cuervo, Á. A., Carlos Martínez, E. A., y Ochoa Alcántar, J. M. (2010). Características emocionales y conductuales de hijos de padres casados y divorciados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 12, núm. 1, 117-134.

Valdés Cuervo, Á. A., Carlos Martínez, E. A., Urías Murrieta, M., e Ibarra Vázquez, B. (2011). Efectos del divorcio de los padres en el desempeño académico y la conducta de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 16, núm. 2, 295-308.

Van der Brug, M. (2012). Strategies to bring about change: a longitudinal study on challenges and coping strategies of orphans and vulnerable children and adolescents in Namibia. *African Journal of AIDS Research*, vol. 11, núm. 3, 273-282.

Vanistendael, S. (1994). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Suiza: International Catholic Child Bureau.

Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*. México: Quinto Sol.

Wallerstein, J., Lewis, J., y Blakeslee, S. (2001). *El inesperado legado del divorcio*. Madrid: Editorial Atlántida.

Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. Nueva York: McGraw Hill.

Wolin, S. & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. Washington: Villard Books.

XI. Apéndices

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA (González Arratia, 2010)

Sexo: _____

Edad: _____

INSTRUCCIONES. A continuación se presenta una serie de preguntas que tienen que ver con tu forma de pensar y actuar ante la vida. Coloca una (X) en el cuadrado que más se acerque a lo que tú eres, pensando en qué medida crees que te sentiste, actuaste o te comportaste en una situación de crisis o cuando hayas tenido algún problema. Siempre ten presente la situación. No dejes ninguna pregunta sin contestar. Por tu colaboración muchas gracias.

1. Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
2. Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
3. Soy agradable con mis familiares.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
4. Soy capaz de hacer lo que quiero.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
5. Confío en mí mismo.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
6. Soy inteligente.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
7. Yo soy acomedido y cooperador.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
8. Soy amable.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
9. Soy compartido.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
10. Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
11. Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca

12.Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
13.Cerca de mi hay amigos en quien confiar.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
14.Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
15.Tengo deseos de triunfar.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
16.Tengo metas a futuro.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
17.Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
18.Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
19.Estoy siempre tratando de ayudar a los demás.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
20.Soy firme en mis decisiones.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
21.Me siento preparado para resolver mis problemas.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
22.Comúnmente pienso en ayudar a los demás.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
23.Enfrento mis problemas con serenidad.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
24.Yo puedo controlar mi vida.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
25.Yo puedo buscar la manera de resolver mis problemas.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca
26.Puedo imaginar las consecuencias de mis actos.							
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces	Nunca

27. Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida.									
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces		Nunca	
28. Puedo reconocer mis cualidades y defectos.									
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces		Nunca	
29. Puedo cambiar cuando me equivoco.									
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces		Nunca	
30. Puedo aprender de mis errores.									
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces		Nunca	
31. Tengo esperanza en el futuro.									
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces		Nunca	
32. Tengo fe en que las cosas van a mejorar.									
Siempre		La mayoría de las veces		Indeciso		Algunas veces		Nunca	

PRUEBA MULTIDIMENSIONAL Y MULTISITUACIONAL DE ENFRENTAMIENTO A LOS PROBLEMAS
(Reyes y Góngora, 2000).

Sexo: _____ Edad: _____

INSTRUCCIONES. A continuación se presenta una serie de preguntas que tienen que ver con tu forma de pensar y actuar cuando tienes problemas en la vida. Coloca una (X) en el cuadrado que más se acerque a lo que tú eres, pensando en qué medida crees que te sentiste, actuaste o te comportaste cuando tuviste algún problema. No dejes ninguna pregunta sin contestar. Por tu colaboración muchas gracias.

S: Siempre.

CS: Casi siempre.

MV: La mayoría de las veces.

AV: Algunas veces.

PV: Pocas veces.

CN: Casi nunca.

N: Nunca.

Quando tengo problemas en mi vida yo...	S	CS	MV	AV	PV	CN	N
1 Trato de encontrarles lo positivo.	<input type="checkbox"/>						
2 Me siento triste.	<input type="checkbox"/>						
3 Consigo ayuda profesional.	<input type="checkbox"/>						
4 Los acepto por que me ayudan a madurar.	<input type="checkbox"/>						
5 Pienso en otra cosa.	<input type="checkbox"/>						
6 Me preocupo.	<input type="checkbox"/>						
7 Me mantengo ocupado para no pensar en ellos.	<input type="checkbox"/>						
8 Me molesto.	<input type="checkbox"/>						
9 No les doy importancia.	<input type="checkbox"/>						
10 Les busco una solución.	<input type="checkbox"/>						
11 Ni siquiera hablo de ellos.	<input type="checkbox"/>						
12 Hago lo posible por resolverlos.	<input type="checkbox"/>						
13 Le platico a alguien lo que pienso hacer.	<input type="checkbox"/>						
14 Considero un reto solucionarlos.	<input type="checkbox"/>						
15 Me desespero.	<input type="checkbox"/>						
16 Procuro aprender de ellos.	<input type="checkbox"/>						
17 Analizo diversas opciones para superarlos.	<input type="checkbox"/>						
18 Los enfrento.	<input type="checkbox"/>						